

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FÁBIO TARGINO

**IDENTIDADE, TEMPO E ESPAÇO: formação do/a professor/a de jovens
e adultos para a educação etnicorracial**

João Pessoa – PB
2014

FÁBIO TARGINO

IDENTIDADE, TEMPO E ESPAÇO: formação do/a professor/a de jovens e adultos para a educação etnicorracial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

João Pessoa – PB
2014

FÁBIO TARGINO

IDENTIDADE, TEMPO E ESPAÇO: formação do/a professor/a de jovens e adultos para a educação etnicorracial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira Romão / UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça / UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis / UFPE
Examinadora

Ao meu companheiro, Djalma Manoel de Santana Júnior, pela
paciência, amor e cuidado, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Então! Chegou o momento de fechar um ciclo, e iniciar outro, que certamente será mais um diante de tantos que virão, pois assim entendo minha trajetória, enquanto profissional da Educação, como inacabada. É um sonho que se torna realidade. Enquanto escrevo este texto muitas memórias permeiam meus pensamentos, parece uma tarefa gigantesca selecioná-las. Entretanto, o alívio vem desse sentimento de dever cumprido, de que os esforços foram empreendidos e resultaram nesse trabalho de conclusão de curso.

Uma das primeiras memórias que marcam esse momento foi o desafio que assumi ao ler o adágio: “é incrível a força que as coisas têm quando elas precisam acontecer”. Realmente é incrível! Primeiro surgiu o desejo de estudar o processo de ensino/aprendizagem, em seguida, as noites dedicadas à preparação para o processo seletivo desta Instituição de ensino superior, no ano de 2009.

O resultado da aprovação provocou em mim tamanha emoção, que as lágrimas de alegria correram dos meus olhos ao encontro de meu sorriso, muitos anos antes havia parado meus estudos, havia a necessidade de sobreviver. Naquele momento percebi a possibilidade, de alguém como eu, vindo das classes populares, poder enfrentar e vencer todo aparato montado pelo sistema opressor e excludente para impedir o acesso, a permanência e a conclusão para a formação profissional em um curso de nível superior.

No primeiro semestre do ano de 2010 iniciei minha caminhada acadêmica, um fato marcou aquele dia: na entrada da sala de aula, onde participaria da primeira aula de minha vida universitária, estava afixada na entrada, a placa de formatura da turma de 1977 e nela constava o nome de minha mãe, graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em administração escolar. Novamente chorei! Entrei meio desconcertado na sala, não dividi com ninguém o significado daquela emoção, apenas respirei e me joguei nos braços das investigações.

Durante esses anos de estudos, foram muitas emoções, impossível conseguir dar conta de uma narrativa que minimamente as comunique. Entretanto entendo quanto necessário o registro de algumas delas, para desta forma, agradecer a tais eventos por terem sido subsídio ao que sou hoje.

Assim sendo, sigo adiante no intuito de agradecer aos que foram: mãos amigas, solidárias, amorosas e incentivadoras.

Aos meus pais por terem me presenteado com o dom da vida!

A Djalma Manoel de Santana Junior, que há oito anos e onze meses atrás nos encontramos, e deste encontro nasceram sonhos. Um desses sonhos foi construído conjuntamente, foram muitos dias e noites de extremo compromisso e companheirismo, foram muitos aprendizados para a vida. Este trabalho é um marco de alcance do que sonhamos juntos, é o resultado de sua presença incentivadora. A você meu companheiro amado, todo o carinho que há em mim, todo amor, esse trabalho é nosso, fomos nós dois que juntos acreditamos nessa possibilidade e que lutamos contra todas as adversidades. A você, não haverá nunca palavras que possam traduzir o que sinto, pois é imenso o amor por você.

À professora Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira, pelas leituras sugeridas ao longo de minha trajetória na universidade, orientação, dedicação, incentivo, exemplo, amizade, e pela forma como tornava nossos encontros em ocasiões de especial troca de afetividade. À você meu reconhecimento. Construímos junto esse trabalho, vivemos juntos muitas emoções, certamente outros trabalhos e emoções viveremos novamente juntos, na certeza de que cada palavra contida aqui representa o cuidado e zelo na reflexão da vida e no compromisso com a Educação.

À Cleide e Leninha, que em um dos momentos mais difíceis de minha vida, me acolheram cuidando de mim, a vocês uma eterna gratidão.

À Maria Lúcia, minha amiga de longos tempos, uma mulher admirável que estará para sempre presente em minhas memórias.

À minha irmã, Roseane Bezerra Targino, que com seu espírito solidário e amor, foi importante vínculo afetivo para os momentos de dificuldades e alegrias.

À Cristiane Bezerra Targino (*in memória*), minha irmã amada, que mesmo ausente materialmente, está presente em minhas memórias mais significativas.

À Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, que com seu sorriso largo, com suas provocações teóricas, me instigou a pensar, a ler, a observar. Com você partilhei momentos inesquecíveis de descontração e reflexões. A você, querida professora, que mesmo quando saboreávamos uma sopa na Praça do Centro de Educação, fazia desses momentos importantes espaço de refletir sobre a vida. Ficarão muito bem guardadas em meu coração suas aulas e seu olhar atento.

À Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça, que com seu capricho e afeição me fez viajar no tempo e no espaço teórico, me apresentou uma nova história, me apresentou possibilidades no ensino da história. A você, que me comoveu e me fez continuar acreditando que a educação é antes de tudo a possibilidade de intervir na realidade.

À Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa, que me apresentou o entendimento de a educação infantil também é coisa de menino, que me chamou a atenção para importância

da literatura neste nível da educação, que me ofertou a possibilidade de atuar enquanto extencionista em um Centro de Referência em Educação Infantil, que me fez perceber o lúdico, o ambiente alfabetizador que promova a autonomia da criança, que também me fez refletir sobre a contemporaneidade de nossos jovens. A você, a quem além de professora tenho a honra de chamar de amiga.

À Profa. Esp. Isolda Ayres Viana Ramos, que com suavidade e maestria, cuidou de me orientar em dois estágios supervisionados, e dedicou especial atenção em me auxiliar na habilidade da escrita culta e formal da academia, e também me orientou nas preparações da docência nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

À Profa. Ms. Walkíria Pinto de Carvalho, que me fez bailar suavemente por entre as letras e poemas, que me fez ouvir o suave som da amizade, que com seu sorriso motivador me incentivou a ousar e me permitir ser criativo, aos momentos de muita emoção onde partilhamos olhares acerca da vida.

À Profa. Dra. Fabíola Barrocas Tavares, que me possibilitou pensar a educação em uma dimensão energética, humana, que me auxiliou a compreender a história da educação brasileira, que permitiu o diálogo afetivo com minhas memórias ancestrais.

À Profa. Dra. Marilene Salgueiro, que me incentivou, partilhou intensos debates acerca da academia, que ofertou exemplos suficientes para me apaixonar cada vez mais pela profissão de pedagogo, que partilhou sorrisos, que auxiliou nas reflexões da observação do ambiente da educação infantil.

À Profa. Dra. Aparecida de Lourdes Paes Barreto, que no ensino da ciência evidenciou nossa relação com o meio-ambiente, que me mostrou as possibilidades de discussão ética acerca de nosso modo de estar no mundo, de nossa responsabilidade em cuidar dos seres vivos e seu habitat.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Porto, que promoveu apuradas análises acerca do currículo e das políticas educacionais, e me brindou com maravilhosas reflexões do querido professor Paulo Freire, que foi a provocadora na minha primeira escrita teórica acadêmica acerca do currículo enquanto suporte da política pedagógica e consequentemente da ação pedagógica.

À Profa. Dra. Quezia Vila Flor Furtado, que me auxiliou, me incentivou e me orientou em todo o processo de condução que resultou na viabilidade da defesa desse trabalho, que também promoveu intensos diálogos acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Aos/Às professores/as do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação, que contribuíram ao longo de minha formação, por meio dos componentes curriculares e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Frida e Sarita, companheiras das longas noites de estudo, minhas cadelas, sem raça definida, que com a negritude de seus pelos e o brilho de seus olhos, estavam sempre atentas e comunicavam seus cuidados e afetos.

Aos/as professores/as, estudantes e funcionários dos campos de estágio, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Às mulheres da Associação das Prostitutas da Paraíba, que me acolheram e me permitiram construir novos conceitos acerca da vida, que em cada abraço me fizeram sentir o amor em suas vidas.

Aos/às amigos/as dos tempos antigos, e dos tempos atuais, em especial, Ricardo Vieira Coutinho e Patrícia Coutinho.

Ao Pastor Airton Scheunemann Schroeder, que me auxiliou na construção de uma espiritualidade respeitosa e cuidadora, e aos paroquianos da Comunidade Luterana Cristo na cidade de Natal.

À Pastora Vera Cristina Weissheimer, que cuidou de mim quando vivi na cidade de São Paulo, que partilhou comigo o respeito ao ser humano que estavam em situação de rua.

Ao povo negro de meu país, aos ancestrais que construíram uma história de resistência e de exemplo.

Agradeço a tantos outros/as que marcaram minha vida e que seria impossível nomeá-los, mas que estão em minhas memórias!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta discussão acerca da educação etnicorracial e perpassa às categorias identidade, formação, tempo e espaço, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo foca na formação de professores/as do ensino da EJA e permitiu compreender como está sendo a efetivação da legislação etnicorracial no currículo escolar. A presente investigação se insere numa abordagem metodológica qualitativa, do tipo pesquisa participante. Os procedimentos teóricos/técnicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica e documental; aplicação de questionário e diálogo com os/as professores/as. Para tanto, o nosso embasamento teórico foi ancorado em diferentes fontes que nos permitiu refletir sobre os contextos históricos, políticas públicas atuais e orientações curriculares para a educação antirracista. Utilizamos referências de: Brasil (1996, 2003, 2012); Bauman (2003); Carvalho (1987), Freire (1996); Gomes (2003); Hall (2011); Munanga (1999); entre outros. Identificamos pontos relevantes como a aplicação da Lei 10.639/2003, que vem implementando a obrigatoriedade dos conteúdos etnicorraciais, através de debates em sala, conversas, leituras de obras literárias com a temática negra, produção de textos críticos, imagens, análises de jornais/revistas, vídeos entre outros. Nesse sentido, (in) concluímos que os docentes da referida escola, em sua maioria, colocam esses conteúdos de forma superficial. O que corrobora nossa hipótese sobre a lacuna da formação inicial, em não possibilitar a obrigatoriedade de disciplinas específicas. Alguns se apropriam mais destes conteúdos, por buscarem cursos de formação continuada, e até de Pós-Graduação, nível de especialização e mestrado para realizarem suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Educação etnicorracial. Formação docente. EJA.

ABSTRACT

This Labor Course Completion presents discussion of ethnicracial education and permeates the categories identity, training, time and space, developed at the Elementary School and Middle Irineu Pinto, in the form of Youth and Adults (EJA). The study focuses on teacher training education of the EJA and allowed to understand as being the fulfillment of the law ethnicracial the school curriculum. This research is part of a qualitative methodological approach, as research participant. Theoretical/ technical procedures used were: bibliographical and documentary research; a questionnaire and dialogue with / the teacher / the. For both, our theoretical knowledge was anchored in different sources that allowed us to reflect on the historical contexts, current public policies and curriculum guidelines for anti-racist education. We use references: Brazil (1996, 2003, 2012); Bauman (2003); Carvalho (1987), Freire (1996); Gomes (2003); Hall (2011); Munanga (1999); among others. Identify relevant points as the application of Law 10.639 / 2003, which has implemented the requirement of ethnicraciais content through discussions in class, conversations, readings of literary works with the black theme, the production of critical texts, images, analysis of newspapers / magazines, videos and more. In this sense, (in) concluded that teachers of that school, mostly put those contents in a superficial way. What corroborates our hypothesis about the gap in the initial training, not to allow the requirement of specific disciplines. Some are more accountable such content, for seeking continuing education courses, and even Graduate, level of specialization and master to accomplish their pedagogical actions.

KEYWORDS: Race Education. Teacher training. EJA.

LISTA DE SIGLAS

APROS-PB	- Associação das Profissionais do Sexo da Paraíba
CE	- Centro de Educação
CNE	- Conselho Nacional de educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DHP	- Departamento de Habilitações Pedagógicas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EP	- Educação Popular
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTTT	- Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgênero
MEC	- Ministério da Educação
MEL	- Movimento do Espírito Lilás
MN	- Movimento Negro
NEABI	- Núcleo de Estudo Afro Brasileiro e Indígena
ONGS	- Organizações Não Governamentais
PMJP	- Prefeitura Municipal de João Pessoa
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEPPIR	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 --	Perfil Socioeconômico dos docentes da EEEFM Irineu Pinto/EJA.....	49
QUADRO 2 –	Conhecimento e aplicação da Lei 10.639/2003.....	52
QUADRO 3 –	Livros Didáticos, Semana da Consciência Negra, Formação Inicial e Continuada sobre a Lei 10.639/2003.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 AS PRIMEIRAS LINHAS.....	14
2 DELINEANDO O CAMINHO: O MÉTODO.....	18
3 EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ETNICORRACIAIS, JOVENS E ADULTOS, O TEMPO E A DIMENSÃO SOCIAL.....	22
3.1 A EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS.....	22
3.2 A IDENTIDADE NEGRA: uma categoria construída na educação.....	33
3.3 A IDENTIDADE NEGRA: uma categoria construída no espaço e no tempo.....	38
3.4 A IDENTIDADE DOCENTE: uma categoria construída na formação inicial e ressignificada na formação continuada.....	41
3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE: o caso do Curso de Pedagogia ofertado na UFPB.....	43
4 A ESCOLA, OS/AS PROFESSORES/ E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS RESULTADOS.....	47
4.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	47
4.1.1 Caracterização da Escola.....	47
4.1.2 Caracterização do perfil socioeconômico dos/as professores/as	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE	
ANEXOS	

O tempo não para

[...] Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para [...]
(Cazuza & Arnaldo Brandão, 1988)

1.1 AS PRIMEIRAS LINHAS

O século XXI tem sido caracterizado por inúmeras contradições, a contemporaneidade é globalizada e impregnada de agitações sociais¹. Há o aumento gradativo da violência, há também os constantes conflitos geracionais, o xenofobismo, o racismo, a devastação ambiental e todas essas questões sociais configuram uma conjuntura ambígua, incerta e fluida. São acontecimentos que vão desde conflitos éticos na relação entre ciência e religião e perpassam por debates acerca da crise energética – que, por vezes cerceia os direitos de povos tradicionais, a exemplo das comunidades quilombolas.

Tais conflitos têm implicação no fomento das sociedades que convivem com a exclusão social e com a extrema pobreza, mesmo diante das riquezas produzidas e do desenvolvimento tecnológico, desafiando os profissionais da educação, na compreensão da transitoriedade do processo de formação identitárias do professor em sua complexidade.

No primeiro semestre do ano letivo de 2011, enquanto cursava o componente curricular “Educação e Diversidade Cultural”, tive a oportunidade de ressignificar memórias que me motivaram na realização da pesquisa que estrutura este trabalho.

São vivências acerca de minha ação enquanto educador popular, vinculado à Igreja Luterana no Brasil, na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte; bem como dos trabalhos realizados a fim de promover a organização associativa de prostitutas na cidade de João Pessoa, através do vínculo profissional com a Amazona Associação de Prevenção à AIDS, cujo resultado final foi a materialização do projeto de instalação da Associação das Profissionais do Sexo da Paraíba (APROS-PB).

Ainda na busca de tais memórias, houve o tempo de ativismo no Movimento do Espírito Lilás (MEL), pela garantia dos direitos da população de Lésbicas, Gays, Travestis,

¹ Compreendemos *agitações sociais* no sentido de mobilizações reivindicatórias de direitos humanos.

Transexuais e Transgênero (LGBTTT), também das vivências no meio popular, quando responsável pela divisão de pesquisa e divulgação do Orçamento Democrático² (OD) da Secretaria de Transparência Pública na Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), e na Diretoria de Economia Solidária vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Humano da PMJP.

Em todas essas experiências, relatadas de forma resumida, o contato com os fenômenos de exclusão social, tão presente nas comunidades populares, e entre as pessoas de orientação sexual LGBTTT, nas mulheres e homens em situação de prostituição, nas mulheres e homens indígenas e afro-brasileiros, entre as crianças das creches, os adolescentes, jovens, adultos e idosos nas salas de aulas de EJA e todos que, de uma forma ou de outra, cruzaram nosso caminho e despertou o desejo de compreender mais precisamente os fenômenos de exclusão social tão presente em seu cotidiano de vida e qual a contribuição da Educação no enfrentamento as realidades de opressão social.

Ao resgatar tais memórias, busquei um vínculo entre cada uma dessas classes sociais, um aspecto que tivesse presente em todas aquelas situações de exclusão, foi que percebi a necessidade de refletir acerca da “Educação Etnicorracial”. Foi a partir do referido componente curricular, sobe a orientação da Professora Ana Paula Romão, do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, que defini por onde iniciáramos as análises que nos propusemos a fazer.

Foi no contato com a história de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, dessa mesma instituição, que no ano de 2006 incluiu o componente curricular “**Educação e Diversidade Cultural**” em que a pesquisa desse trabalho de conclusão de curso centrou-se inicialmente.

A pouca ou nenhuma instrução de parcela significativa da população brasileira é certamente um traço negativo extremamente importante, no entanto há outras diferenças na estrutura da população brasileira que destacamos e que no PPC analisado é considerado através do **Princípio da Compreensão das Diferenças. Dessa forma, o referido princípio para** norteia os conteúdos dos componentes curriculares com a intencionalidade de formar pedagogos à *práxis* com competências em atenção às novas exigências de uma educação inclusiva e afirmativa. Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº

² Orçamento Democrático (OD) Foi regulamentado pela aprovação da lei Nº. 10.429, de 14 de fevereiro de 2005 que instituiu, entre outros pontos, a Secretaria da Transparência Pública, experiência pioneira no Brasil, e seus órgãos: a Coordenadoria do Orçamento Democrático, a Ouvidoria Municipal, o Departamento de Gestão da Informação (DPGI), e o Controle Interno. O OD foi instituído para promoção da participação popular na Gestão Municipal da cidade de João Pessoa, também de ser mecanismo de controle social dos recursos financeiros e suas aplicações, além de promover transparência das ações administrativas e orientar as políticas públicas nas diversas áreas da vida social alinhada a vontade popular.

9.394/1996, e suas alterações propostas pelas Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino sobre a história da África, dos afro-brasileiros e populações indígenas, pelo parecer 05/2005 do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Resolução N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – que designa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e da Resolução 34/2004 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPB.

Nesse contexto, surgiu o interesse em analisar como na ação educativa estão presentes questões que contribuem para a construção da identidade negra e como estas se articulam com a compreensão das “diferenças” que estão descritas no item três do tópico “Fundamentação Pedagógica” do (PPC) de pedagogia da UFPB.

Nesta perspectiva, este estudo aborda inquietações sobre a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas implicações, potencialidades e fragilidades e a estruturação curricular que possa dar conta das necessidades na construção de sua identidade profissional, que legitime habilidades e capacidades pedagógicas capazes de atender as demandas sociais atuais.

Assim sendo, nesta pesquisa propomos como objetivo uma análise da formação inicial e continuada de professores/as, da educação de jovens e adultos, atuantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto e suas práticas pedagógicas para as ações etnicorraciais. Para tanto, definimos objetivos específicos que permita a análise proposta neste trabalho, que são: identificar o perfil etnicorracial (autodeclaração) dos/as professores/as que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto; analisar os componentes curriculares da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto, que permeiam o planejamento pedagógico em atenção a LDB nº 9394/1996 e suas alterações propostas pelas Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008; compreender as práticas educativas trabalhadas dos/as professores/as em respeito da educação etnicorracial resultante da formação no período da graduação e de sua formação continuada.

Por considerarmos a hipótese de que a formação dos/as professores/as, para a educação etnicorracial necessita de uma constante e construtiva identidade temática, em seu espaço e tempo contemporâneo, para as necessárias ressignificações no campo sócio histórico e educacional.

Desta forma questionamos: como os/as professores/as que atuam na modalidade de ensino da EJA, da Escola Irineu Pinto, vem implementando a obrigatoriedade dos conteúdos etnicorraciais? E, de quais conhecimentos se apropriam para realizarem suas ações pedagógicas?

No percurso de nossa pesquisa observamos que aconteceram mudanças curriculares no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da UFPB, com a intencionalidade de formar

pedagogos às práticas educativas, com aptidões articuladas às novas exigências de uma educação inclusiva que combata a discriminação³ por raça/etnia, gênero e orientação sexual, religiosidade e condição social,

Por conta disso, houve a necessidade, de também, estudar as relações etnicorraciais e como esse debate está presente nas práticas educativas dos/as professores/as na EJA e compreender as concepções pedagógicas dos/as professores/as em conformidade com a legislação em vigor. Bem como discutir a construção das identidades negras frente às mudanças no modo de conceber e de vivenciar as transformações que emergem das articulações do sujeito no contexto espacial e temporal em que está inserido, e com estes elementos, analisar a formação de professores da EJA para a educação e a diversidade cultural, mais precisamente para a “Educação Etnicorracial”.

Entendemos este estudo enquanto relevante para a sociedade, pois viabiliza uma análise de diversos fenômenos sociais presentes no cotidiano da população negra, também aos estudiosos da Educação em suas pesquisas acerca da formação de professores para a “Educação Etnicorracial”, para os/as profissionais da Educação, no auxílio aos seus processos de formação, planejamentos, ação e avaliação pedagógica.

2 DELINEANDO O CAMINHO: O MÉTODO

Lavagem cerebral

[...] O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar

³ Para Piovesan: [...] discriminação “abrange toda distinção”, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Logo, a discriminação significa sempre desigualdade. (2005, p.40).

Na música ‘lavagem cerebral’ o autor faz uma reflexão acerca do racismo oculto, também denunciando que o racismo é ensinado. É o saber empírico, é sabedoria da vida, e a educação é esse lugar onde as vivências inquietam, onde a cultura da exclusão também está presente, e nessa inquietude os/as educadores/as encontram a amálgama necessária para estabelecer o vínculo entre educador/a e educando/a no aprendizado e na perspectiva de refletir a vida como ela é de fato.

A prática docente está vinculada a essa realidade, as afirmações do autor da música nos faz pensar em situações do cotidiano escolar em que o sujeito trás ao processo pedagógico elementos de fora do ambiente formal da escola, inclusive a reprodução da discriminação racial. A formação da identidade do profissional que atua na escola também sofre interferência do espaço e do tempo em que vive. Para Ricceur (1913), referência na crítica histórica da relação espaço e tempo, é fundamental pensarmos uma ‘antropologia concreta’

Como a sequência de nossas análises vai progressivamente confirmar, dedico uma atenção especial á capacidade fundadora da fenomenologia hermenêutica de *Ser e tempo*, em relação ao que se chama de “antropologia concreta”. A pedra de toque será – parafraseando a frase que acaba de ser citada – “a maneira pela qual esses fenômenos [a história dos historiadores e a memória das pessoas comuns] são fundamentados existencialmente na preocupação [e na temporalidade da preocupação]” (P. 367)

Nesse intento, essa ‘temporalidade da preocupação’ provoca no sujeito educador tensões que permeiam a sua existência transcendental que se reflete, consciente ou inconscientemente, em sua prática docente. Ricceur (1913) em sua análise considera esse movimento transcendental a partir das ideias de Santo Agostinho, a quem designa a primazia no tema “tridimensionalidade da temporalidade atribuída à alma” e que no decorrer deste trabalho aprofundaremos, o autor faz uma reflexão do *Ser e tempo* presentes na construção da identidade do sujeito.

Neste sentido, também nos preocupamos em estabelecer a relação desse sujeito que se constitui no tempo e no espaço, articulado aos resultados obtidos a partir das alterações realizadas na legislação brasileira, mais especificamente as que estão em vigor e que regulamentam o ensino, frente à construção da identidade negra e às mudanças no modo de conceber e de vivenciar as transformações emergentes das articulações do sujeito considerando o espaço e o tempo em que está.

Essa pesquisa foi concretizada a partir de uma abordagem sociocultural, demarcamos historicamente acontecimentos significativos para compreensão de sua contemporaneidade. O enceto deste trabalho de conclusão de curso, ocorreu através da realização de uma pesquisa

bibliográfica e documental, que no presente trabalho tem a preocupação de discutir historicamente os fenômenos de exclusão etnicorracial, para tanto nos aportamos nos conceitos de tempo e espaço histórico, e, portanto é imprescindível compreender a teoria histórica e teoria historiográfica apontada por Aróstegui (2006):

Todas as ciências sociais que se cultivam hoje, das mais antigas às mais recente, coincidem ao menos em uma coisa: buscam sempre dotar-se de algum conteúdo explicativo de seu objeto que tenha o maior nível de generalidade, segurança e consistência e que, se possível, alcance o nível da *teoria*. Raras vezes ou nunca uma disciplina estabelecida e autônoma reconhece sua permanência no nível da mera descrição, inventário ou classificação de sua matéria. Por definição, as matérias disciplinares pretendem estabelecer conhecimentos de alcance maior, no sentido espacial e temporal do seu objeto. (p.85-85)

Para Aróstegui (2006) a teoria se difere da filosofia, mas isso não significa que historicamente estiveram afastados e também que não é tarefa fácil perceber a distinção entre teoria da História de uma teoria da Historiografia, em sua consonância da teoria do conhecimento, ele continua sua reflexão acerca deste princípio, destacando:

Consequentemente, o que é e como haveria de se constituir uma teoria da história e da historiografia? Mas, em primeiro lugar, o que se entende, com algum rigor, por *teoria*? Fizemos referência a essa questão de forma sumária ao falar anteriormente do procedimento do conhecimento científico; assim, limitemo-nos agora a insistir no fato de que a teoria pode referir-se a um fenômeno, a um conjunto de fenômenos, a um processo repetitivo e, também, a própria forma em que se pode conhecer isso tudo. Nesse último caso, nos encontramos diante de uma “teoria do conhecimento”. Como vimos repetindo, a ciência maneja ambos os tipos de teorização. E no caso das ciências sociais, também como já dissemos, a maior dificuldade é a possibilidade de formular *leis gerais*. Ambas as dimensões, teorizar sobre uma realidade dada e fazê-lo sobre o conhecimento adequado ou possível a respeito dela, são imprescindíveis no caso da História. E não seria demais uma terminologia clara que distinguisse entre essas duas operações. (p. 88)

Deste modo, buscamos compreender quais os resultados das alterações realizadas acerca da legislação em vigor, bem como discutir a construção da identidade negra frente às mudanças no modo de conceber e de vivenciar as transformações emergentes das articulações do sujeito considerando o espaço e o tempo em que está para subsidiar a realização da pesquisa.

É importante, também destacar que nos preocupamos com a “história vista de baixo”⁴ já que possibilitou analisar e narrar os processos de construção, ao longo do tempo, da identidade negra, trazendo ao centro da questão a história reintegrada, dos povos vindos da

⁴ Segundo Peter Burk (1992), este termo entrou na linguagem comum dos historiadores após a publicação, em 1966, de um artigo por Edward P. Thompson, intitulado “The History from Below”, se opondo à concepção tradicional da história que prioriza os feitos dos grandes homens, dos grandes fatos históricos.

África, com seus griôs⁵, sua cultura milenar, seus conhecimentos e suas estratégias de sobrevivência e resistência ao regime de escravização, uma vez que

Os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a lêem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem. Em nível mais amplo, este pode tomar a forma do papel da história, embora fazendo parte da cultura nacional, na formação de uma identidade nacional (SHARPER, 1992, pp. 61-62)

Também é imperativo destacar que não foi tarefa fácil, esse aporte histórico a partir da ótica de tais sujeitos, e justamente por isso que Schimitt (1988) *apud* Luz (2008) faz a reflexão:

Como ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar? Chegar diretamente ao que os marginais diziam, sem passar de uma maneira ou de outra pela mediação de um discurso oficial ou erudito, é uma empresa quase desesperada. (P.22)

Para o autor, o discurso oficial – História vista pelos de cima – sufocaram as vozes dos sujeitos excluídos, marginalizando-os dos direitos. Eis que, as vozes ‘abafadas’ da temporalidade escravocrata eram em novos tempos, novos espaços.

Sendo assim a pesquisa bibliográfica e documental, iniciada no ano de 2011, possibilitou analisarmos a população negra no Brasil a partir de uma abordagem sociocultural, para tanto, demarcamos historicamente acontecimentos significativos para compreensão de sua contemporaneidade, também discutimos comunicação social e suas interfaces com o indivíduo e como tais questões influem na formação docente, além de que realizamos análises do Componente Curricular “Diversidade Cultural”, especificamente acerca do debate sobre educação e identidade negra, e da legislação em vigor para a construção de uma cultura coletiva, que respeite e valorize as diferenças.

Finalizada a pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvemos ações de planejamento pedagógico e de formação em educação etnicorracial na Escola de Educação Básica da UFPB, em seguida analisamos os questionários respondidos por professores da EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto, na cidade de Bayeux, estado da Paraíba, a fim de verificarmos a formação para a educação etnicorracial.

Entendemos que a pedagogia tem alargado seu espaço de atuação nos múltiplos âmbitos da sociedade, e a prática pedagógica tem se configurado enquanto imenso campo de pesquisa e como instrumento da inclusão ou da exclusão social, e estratégica no combate aos mais variados tipos de preconceitos. Pimenta *apud* Coffferri & Nogaro (2010) conclui que:

Para se compreender com mais profundidade o que é a pedagogia, é preciso explicitar seu objeto de estudo, a educação ou prática

⁵ **GRIÔS** - Consiste numa adaptação brasileira do termo Griot, que por sua vez define um arcaibouço imenso do universo da tradição oral africana. Trata-se de uma prática cultural e educativa de transmitir conhecimentos através da oralidade e/ou de se comunicar com a ancestralidade.

educativa. Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (P. 10)

Diferenças estas que são sentidas na sociedade classista, racista, homofóbica e machista e que necessitava ser refletido para além da escola formal, e é com base nesse debate, que o referido componente curricular, busca consolidar um processo formativo, para habilitar os futuros pedagogos/as com competências que atendam as novas exigências de uma educação inclusiva e afirmativa. Diante destas questões colocadas, o texto que a seguir resumirá estes debates e apresentará resultados parciais do escopo da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ETNICORRACIAIS, JOVENS E ADULTOS, O TEMPO E A DIMENSÃO SOCIAL

Oração do tempo

[...] És um senhor tão bonito
Quanto à cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]

(Caetano Veloso, 1967)

3.1 A EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

A escola é certamente um lugar de encontros ideológicos, no seu cotidiano as pessoas constroem, a partir das relações que estabelecem entre si, uma cultura organizacional que influi na ação pedagógica local. As concepções de Educação estão presentes tanto na prática educacional como também nas relações ambientais. O campo da produção teórica que debate a relação entre educação e sociedade possibilita refletirmos as várias concepções da ação educativa.

Neste sentido, Gadotti (2003, p.11) diz que a *“Educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e amplitude de sua influência na existência dos homens.”*. O autor escreve de forma histórica e dialética acerca das ‘ideias pedagógicas’ e propõe que tal reflexão subsidie a ‘prática pedagógica’. E também que *“A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão da prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.”* (p.21).

Em sua análise, o autor sistematiza teses, teorias e observações para compreensão do fenômeno educativo e da escola. Portanto, para o autor a reflexão sobre os conceitos produzidos ao longo dos tempos acerca da Educação, está diretamente vinculada ao processo de ensino/aprendizagem. Inicialmente, Gadotti (2003) discorre sobre o pensamento pedagógico oriental, onde destaca:

O oriente afirmou principalmente os valores da tradição, da não-violência da meditação. Ligou-se, sobretudo à *religião*, entre as quais se destacam: o taoísmo, o budismo, o hinduísmo e o judaísmo. Esse pensamento não desapareceu inteiramente. Evoluiu, transformou-se, mas guarda ainda grande atualidade e mantém muitos seguidores. A educação primitiva era essencialmente prática, marcada pelos rituais de iniciação. Além disso, fundamentava-se pela visão *animista*: acreditava-se que todas as coisas – pedras, árvores, animais – possuíam uma alma semelhante a do homem. Espontânea, natural, não-intencional, a educação baseava-se na imitação e na oralidade, limitada ao presente imediato (...) Na *comunidade primitiva* a educação era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia. (p.21 e 23).

Assim sendo, a educação comunitária está centrada na prática comunitária, é certamente relevante este aspecto que o autor destaca, essa afirmação permite uma reflexão do modelo de educação dos povos tradicionais, os povos aldeados, por exemplo, também estabelecem o vínculo da aprendizagem para a vida comunitária, nos saberes que foram construídos na relação com o meio ambiente. Os povos africanos também mantem essa relação entre prática e saber para a vida, sua oralidade e memória era seus métodos.

Desta forma, continuaremos nossas reflexões ainda com o aporte de Gadotti (2003) acerca do pensamento pedagógico dos gregos, e estabeleceremos um paralelo entre as concepções pedagógicas em seus primórdios, destacando principais influências na educação dos sujeitos de seu tempo, e a educação dos sujeitos na contemporaneidade. O autor afirma que:

Uma sociedade estratificada com a grega, sustentada por colônias, desenvolvida numa situação geográfica que facilitava o comércio entre o Oriente e o Ocidente, serviu de berço da cultura, da civilização e da educação ocidental.

Os gregos tinham visão universal. Começaram por perguntar-se o que é o homem. Duas cidades rivalizaram em resposta: Esparta e Atenas. Para a primeira o homem deveria ser antes de mais nada o resultado do seu culto ao corpo – devia ser forte, desenvolvido em todos os seus sentidos, *eficaz* em todas as suas ações. Para os atenienses, a virtude principal de um homem devia ser a luta por *liberdade*. Além disso, precisava ser racional, falar bem, defender seus direitos, argumentar. Em Atenas, o ideal do homem educado era o *orador*. (...) O mundo grego foi rico em tendências pedagógicas:

1ª) A de Pitágoras pretendia realizar na vida humana a ordem que se via no universo, a harmonia que a matemática demonstrava;

2ª) A de Isócrates centrava o ato educativo não tanto na reflexão, como queria Platão, mas na linguagem e na retórica;

3ª) A de Xenofonte foi a primeira a pensar a educação da mulher, embora restrita aos conhecimentos caseiros e de interesse do esposo. Partia da idéia da dignidade humana, conforme ensinara Sócrates. (GADOTTI, 2003, p. 30)

O espaço geográfico da civilização grega permitiu o contato com diversas sociedades, seus pensamentos pedagógicos foram amplamente difundidos pelo mundo, as principais influências representadas pelos pensamentos representadas pelas ideias de Pitágoras, Isócrates e Xenofonte. É importante destacar que Aristóteles entendia que a Educação começa e é responsabilidade da família para a manutenção da democracia.

Piletti (2003, p. 33) afirma:

Os filósofos gregos, principalmente Sócrates, Platão e Aristóteles, tiveram profunda influência na formulação do problema da educação em termos dos fins, métodos e conteúdos educacionais. Suas reflexões, no entanto, tiveram pouco efeito imediato na organização educacional grega.

O que mais colaborou para a organização e evolução foram as contribuições financeiras de particulares, cidades e soberanos. Assim, pouco a pouco, a escola grega vai se tornando uma escola de Estado.

É a partir do século V a.C. que se discute se o Estado, a *pólis*, deve assumir diretamente a tarefa da instrução. Aristóteles, por exemplo, informa que na sua época, fim do século IV a.C., na maioria das cidades a educação ainda era privada. Ele, no entanto, como vimos, era favorável a escola pública. Em sua obra Política, no fim do livro VII, escreveu: ‘Primeiramente, pois, trata-se de examinar se convém

estabelecer algum sistema sobre a educação das crianças; depois, se há vantagens em submetê-las a uma vigilância comum, ou educá-las em particular na casa paterna, como é uso ainda hoje na maioria dos Estados; em terceiro lugar, qual deve ser essa educação' (ARISTÓTELES *apud* PILETTI, 2010, p.169). E, no começo de Livro VIII, ele escreveu: "Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso [...]"

O autor ao fazer estes destaques nos fornece elementos para percebermos a preocupação dos gregos com o sistema de ensino e com o pensamento pedagógico que respondesse as questões levantadas, considerando as contingências daqueles tempos, na busca de responder as diversas reflexões sociais para o convívio na *pólis*.

De volta à contemporaneidade, para se discutir o pensamento pedagógico hoje, em profundidade, necessitaríamos debruçar-nos nos mais variados modos de conceber a educação nas diversas culturas que compõem nosso tempo, entretanto o conceito de educação "como prática para a liberdade" apontada pelo professor Paulo Freire, nos permite alocar a função social da educação no contexto do combate a exclusão e no enfrentamento a condição de oprimido, na luta pela liberdade e consequentemente pelo bem estar social, o professor Freire (1994, p. 112-113) afirma o caráter político da educação:

[...] de que a posição normal do homem (...) era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural. Que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta.

Desta forma, o autor discute o sujeito da aprendizagem como ativo na sua relação com o objeto da aprendizagem, pois a sua humanidade permite os meios necessários para o entendimento da realidade e assim interferir diretamente na construção de seu tempo e de seu espaço. Nesse intuito, Freire discorre:

[...] A consciência crítica 'é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações casuais e circunstanciais'. 'A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora a fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada'. (...) Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. (...) O que teríamos que fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização

reflexiva de seu pensamento. Educação que pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. (...) E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para o grupo (1994, p. 113,114 -115).

Para Freire, o pensamento pedagógico que converge para uma leitura mundo, permite ao sujeito o poder de dialogar com sua realidade social e desta forma a educação se torna significativa por considerar as questões existenciais. Ele recusa de maneira veemente o ensino estritamente técnico, o treinamento puro e simples e aponta que a opção do que ensinar é uma escolha política.

Neste contexto a visão da educação desenvolvida pela governança estatal busca, em alguns casos, absorver as tecnologias desenvolvidas na educação exercida no meio popular e consideram importantes os avanços produzidos por estas metodologias, entretanto também é importante destacar que em algumas experiências essa visão produzida pelo meio popular ainda não são incorporadas.

Para Pinto (2010, p.32):

A educação é um *processo*, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo [...].

O autor institui os vínculos entre o processo educacional, o sujeito e o meio social onde vive, situando a educação enquanto processo inacabado e, portanto não é estanque, por ser um fator histórico na constituição do ser condicionando-o ao tempo e espaço em que esteja. Para ele a educação também é um fato social, um fenômeno cultural, e que em uma sociedade dividida por classes antagônicas, a educação não pode ter um caráter uniforme para todos, já que há o interesse na manutenção da desigualdade social. Ele também aponta que a educação está diretamente relacionada aos processos econômicos da sociedade.

Pinto (2010, p. 37) afirma que:

[...] o exercício da tarefa educativa conduz à sua própria modificação, ao desenvolvimento de abertura para o futuro, ao adiantamento do processo como um todo. Por isso, todo 'programa de educação' é por natureza inconcluso e, até se poderia dizer, irrealizável, pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que o compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades, etc.) e determina a necessidade de um segundo programa mais perfeito, mais adiantado. A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência.

Assim sendo, ele entende o contexto histórico da educação não apenas um fato que ocorre em determinado tempo, mas por se tratar de um processo, em que os fatos estão em

constante movimento, configurando-se enquanto fenômenos advindos da vivência existencial do sujeito e na construção de sua própria história.

No início deste trabalho afirmamos que a contemporaneidade é globalizada e de agitações sociais, no nosso entendimento são lutas dos movimentos sociais para melhoria de qualidade de vida. Também que uma das questões postas para a Educação nos tempos atuais é a emancipação do sujeito, a criticidade para enfrentamento a realidade de exclusão, e que esta perspectiva de luta social, é o nascedouro do pensamento pedagógico da Educação Popular. Para Ferreira (2010):

A disputa de hegemonia na luta de classes sociais está intimamente ligada à Educação. Que, como todo Direito Humano, foi fruto de conquistas históricas resultantes de conflitos, lutas, processos societários formais e não-formais, que se configuraram em distintos projetos sociais. É nessa perspectiva que entendo a Educação Popular e os saberes constituídos pelos sujeitos sócio-históricos que nela vêm se afirmando. Para tanto, indago: como foi constituída a Educação Popular (EP) na sociedade civil? E como os movimentos sociais, incorporaram essa *práxis*? A EP foi sendo construída a partir da leitura do mundo, nos dizeres de Freire (1992). São os sujeitos que sofreram discriminação, que foram oprimidos, que protagonizaram a defesa de educação e cultura popular. Para Freire (1980), o ser humano não nasce sujeito, e sim, torna-se sujeito histórico, a partir do momento em que começa a realizar reflexões e ações sobre seu ambiente concreto. (p. 54)

A autora aponta o elo entre a Educação e a luta de classes sociais, também destaca o caráter de direito humano, demarcando a identidade do sujeito enquanto o que ela denomina de sócio histórico que se constitui nas suas lutas, que ao realizarem suas análises, e que trazem saberes para o seus processos de aprendizagem tronando-se sujeitos históricos que intervêm, no dizer de Ferreira (2010) ‘ambiente concreto’, e desta forma comunicando suas concepções acerca da Educação Popular.

Nesse sentido, Ferreira (2010) afirma que Freire (1980):

[...] nos conduz a refletir sobre as práticas educativas entendidas como práticas educativas populares, em uma visão de classe social. Mas, mesmo antes do aparecimento da propriedade privada e da chamada divisão social de classes, ocorreu a divisão social do saber. E esta condição é a essência do movimento histórico que separou a educação, adjetivando-a em ‘popular’ versus ‘erudita’. Ora, o saber foi historicamente se constituindo através de falas, de símbolos, de códigos etc. A luta pela sobrevivência e o *locus* da convivência em grupos abrigaram o espaço das relações que produziram saberes. Neste sentido, o significado de ‘aprender’ tornou-se a realização de cada experiência humana, que simbolizou um rito de passagem humano da natureza à cultura. [...] (p. 54)

Ferreira, desta forma, conceitua o pensamento pedagógico que emerge na América Latina, e que tem se consolidado enquanto campo de pesquisa na educação. Assim sendo, Ferreira (2012) destaca o entendimento de método educativo popular enquanto ações

pedagógicas populares que surgem no campo de determinadas classe social pela, e demarca historicamente a dicotomia entre saber popular e o saber erudito, e assim conclui que, fica evidenciado o conceito de aprendizagem enquanto vivência humana capaz de promover simbolicamente o marco entre a condição do sujeito natural para o sujeito aculturado. Sobre a Educação Popular, Brandão (2006) *apud* Ferreira (2010) esclarece que:

[...] em algumas tribos, com pequenas diferenças, todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante rituais sagrados, os homens falavam aos deuses, para, na verdade, ensinar a si próprios. Esta foi a primeira experiência de Educação Popular (p.54).

Para a autora, Brandão (2006) estabelece o vínculo entre as relações comunitárias e a tarefa de promover o processo educativo, exercendo assim o processo de aculturação das novas gerações, e que ele demarca esse modelo enquanto a gênese da educação popular:

[...] conforme os estudos de Brandão (2006) sobre a divisão social do saber é preciso entender que não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso ‘sábio e erudito’ que, após levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se empobrecido, por se tornar um saber do povo. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se ‘sábio e erudito’. O saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição ao ‘erudito’ estabeleceu-se como popular, ou seja, o saber do consenso, de onde se originou, ficou disperso. A diferença entre o saber popular e erudito não está em graus de qualidade, está no fato de que o ‘erudito’ tornou-se centralizado e legítimo de um conhecimento a diferentes instâncias de poder, enquanto o popular restou difuso, não centralizado em uma agência de especialistas. Com a convivência de pendências entre o saber popular e o saber erudito, a sociedade passa a cobrar uma legitimação do ensino dos saberes à instância centralizadora destes, que nada mais é do que o Estado. [...]

Outro aspecto abordado por Ferreira (2010) diz respeito à função do Estado enquanto centralizador do poder formal na perspectiva de produção, execução e controle do pensamento pedagógico antagonizando-se ao pensamento pedagógico produzido pelos movimentos sociais que se difundiu entre as classes populares. Todavia para continuarmos esta reflexão, nos deteremos na relação entre Estado e a construção da identidade dos sujeitos e sua relação com a educação na contemporaneidade.

Nesse sentido, Sousa (2010, p. 48), em sua tese de doutoramento, introduz uma reflexão acerca do mundo globalizado:

Entender o mundo em que vivemos é a grande questão que se coloca nos dias atuais. Em todas as áreas do conhecimento humano essa exigência se torna urgente e necessária, já que as mudanças na vida social afetam sobremaneira todas as dimensões humanas. Com efeito, considerar tais questões quando se fala em juventude, é premissa fundamental, já que é neste grupo etário que mais conseguimos ver de perto “a cara” do tempo em que se vive. Então, num mundo dito

veloz, fragmentado, incerto, multicultural, complexo, entre outras características, encontra-se uma diversidade de juventudes. [...]

A autora distingue característica de um mundo, no dizer dela: fragmentado, incerto, multicultural, complexo, veloz. Ela afirma que tais características, ente outras, interferem de forma decisiva na perspectiva existencial da humanidade, ela considera que tais elementos necessitam ser observados quando o debate se concentrar na juventude da atualidade. No dizer de Sousa (2010, p.50-51), [...] faz-se necessário, pois, atentar para as múltiplas conexões da vida.[...]. Nesse sentido Hall (1992) *apud* Silva (2001, p. 67) afirma:

[...] na história moderna, as culturas nacionais têm denominado a “modernidade” e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural. O que então está poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização”. Como argumenta McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. “A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1990, p. 63). [...].

Tal realidade, para Hall (2005), cria um novo paradigma sociológico de compreensão da sociedade, não há mais os limites fronteiriços que demarcavam a cultura nacional, desta forma as influências no modo de vida das sociedades que agora são interferidas pelo fenômeno globalizante. Neste sentido, Sousa (2010, p. 59) afirma:

Atualmente, o conceito de cultura ora se apresenta amplo demais, ora estreito demais; ele é, por um lado, um termo bastante flexível por abarcar tudo e, por outro, bastante fragmentado por ser superespecializado. Tradicionalmente, a cultura indica um conceito universal; são valores compartilhados por todos, o que implica na submersão dos particularismos. Esses, por seu turno, ganham fôlego nos dias atuais na afirmação de identidades específicas (nacional, étnica, sexual, etc). Estamos, pois, divididos entre um universalismo vazio e um particularismo cego. [...].

Sousa (2010) traz para essa nossa reflexão a disputa entre tradições e inovações culturais que configura nosso espaço-tempo contemporâneo, este aspecto da contemporaneidade também se apresenta para a educação enquanto desafio a ser enfrentado pelo/a educador/a na escola da atualidade, seja ela pública ou privada, esta globalização está ali nos modos de conceber a vida, no saber trazido pelos/as educandos/as, especialmente por conta da massificação consumista que se instala no mundo globalizado, onde o consumo se

apresenta como fenômeno de pertencimento a uma determinada comunidade. Neste sentido Sousa (2010, p. 62) aportando-se em que Hall (2005) afirma:

[...] que a interdependência e o consumismo global criam identidades partilhadas: consumidores para os mesmos bens, públicos para as mesmas mensagens (inclusive entre pessoas distantes no espaço e no tempo). Nesse processo incessante de trocas sociais, a identidade de um povo já não é construída a partir dos elementos dispostos como “naturais”. Tal compreensão defende a necessidade de levar em conta as modificações que as nossas comunidades de pertencimento vêm passando ao longo do tempo. E elas são muitas. Uma dessas transformações diz respeito à crise do Estado-nação trazida pelo processo de globalização recente. Não é meu intuito trazer à tona a marcha histórica de formação do Estado até a sua crise atual; entretanto, aponto algumas questões que considero imprescindíveis para o entendimento das mudanças culturais vivenciadas na atualidade [...]

Portanto, a autora entende que Hall (2005) aborda a influência dos tempos onde não há mais barreiras geográficas para a constituição de identidades estabelecidas a partir do consumo, e que essa perspectiva apontada por Hall (2005) tem estimulando os intercâmbios social e estabelecido um novo modelo referencial na composição das identidades sociais.

Assim sendo, Sousa (2010) diz que esse fenômeno globalizante interfere diretamente nas sociedades contemporâneas, em diversos aspectos: cultural, econômico e também no pensamento pedagógico que converge na função de produção e ampliação de sujeitos consumidores. Nesse sentido, Sousa (2010, p.63) discorre sobre o pensamento de Bauman (1999) afirmando que:

Nas sociedades ditas pré-modernas, a idéia (sic) de identidade não surge enquanto um problema, tendo em vista que as relações sociais eram estabelecidas a partir da rede de proximidade entre seus membros. O lugar que cada indivíduo ocupava era bastante evidente e as sociedades não apresentavam distinções relevantes entre si. Com o advento da era moderna e todas as transformações que esta propiciou, ocorre um lento e gradual processo de desintegração dessas sociedades, possibilitando o surgimento da identidade como elemento aglutinador.

Sousa explica, ainda, que o motivo pelo qual o Estado Moderno se responsabiliza então por estabelecer um ordenamento não focado nas demandas das próprias sociedades e desta forma emergindo a identidade globalizada. Neste sentido, retomamos Bauman (1999, p.26) que contextualiza a relação entre Estado Moderno e identidade:

O nascente Estado Moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania nacional. Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar acerca de suas

opções artísticas e se concretizar numa realidade (mais corretamente: na única realidade imaginável).

Deste modo, com o surgimento da ideia de uma educação coercitiva, onde Bauman (2005) aponta como marco no surgimento de um tempo histórico entendido por ele como estado moderno e, considerando esse marco para estabelecer elo entre aquele estado moderno que nasce com a perspectiva de uma cultura global, Sousa (2010, p. 65), em sua análise do estado na modernidade, e o estado na contemporaneidade, afirma que:

A atual realidade também propicia questionamentos e reflexões na esfera política, haja vista a discussão em torno da recomposição do papel do Estado (que sofre um processo de desregulamentação, sendo diminuído seu papel de “provedor social”). Segundo Castels (2002) o Estado-Nação se vê cada vez mais destituído de poder para controlar a política monetária, definir o orçamento, organizar a produção e o comércio, proporcionar benefícios sociais, implicando em perda de poder, mas não de influência do Estado. Mesmo com “menor” intervenção na economia, desempenha um papel econômico importante, alerta o autor.

Para a autora, a política do Estado-Nação não consegue controlar e regulamentar outro fenômeno presente na difusão de um determinado entendimento político/ideológico, muitas das vezes hegemônico, mesmo que não seja o pensamento majoritário, ela apresenta a mídia e as comunicações da seguinte forma:

[...] três fatores contribuíram para isso: globalização e não exclusividade de propriedade, penetração da tecnologia, autonomia e diversidade da mídia. Com a explosão das telecomunicações e desenvolvimento dos sistemas de transmissão a cabo, ocorre um aumento do poder de transmissão e difusão de informações sem precedentes. Assim, no novo paradigma, o tecnológico, a informação é o que impulsiona as inovações tecnológicas, ao tempo em que as tecnologias criadas objetivam otimizar cada vez mais a informação.

Com esta reflexão de Sousa (2010), compreendemos que o movimento globalizante impetrado pela globalização, encontra na educação (coercitiva) na mídia e comunicação (difusoras) os meios pelos quais se estabelecem na contemporaneidade. Iremos discorrer a respeito de identidade, educação, comunicação e mídia, focadas na população negra em outro momento deste texto, entretanto é necessário antes, entendermos outro aspecto do pensamento pedagógico na contemporaneidade.

Desta forma, é importante ressaltar que as discussões acerca do pensamento pedagógico ao longo dos tempos é certamente merece maior aprofundamento, entretanto não é este o objeto deste estudo, conseqüentemente, avançamos no sentido de compreender o

pensamento pedagógico e sua contribuição na constituição identitária do sujeito em diversos aspectos, especificamente na educação.

Neste sentido, Jesus (2010), apresenta a ‘ideia da reversão social do aprendizado’ enquanto ‘função da educação’ e que educação é o que possibilita ao sujeito conseguir, de forma eficaz, a ação que modificará sua ‘realidade concreta’, a autora se refere a esse pensamento pedagógico enquanto ‘quase um ideal de educação’. Neste sentido, é importante também destacar que para ela:

Desde que foi constatado o “problema racial brasileiro” que se define pela desigualdade nas relações raciais entre brancos e negro, não é mais admissível, a meu ver, defender que a manifestação do preconceito racial é exclusivamente o fruto que vingou, uma vez podada a árvore da escravidão. O fenômeno do racismo que se inicia com base nos argumentos biológicos do séc. XIX (inferioridade/superioridade) e torna-se um conceito sociológico se constituiu na sociedade brasileira como uma forma de organização social que hierarquiza, visibiliza e empodera a partir dos “distintivos raciais” – estética e sócio-culturais. (...).

O conceito de raça tem uma historicidade é, portanto, relacional, adjetiva, nomeia e atribui valor as pessoas, sendo, por conseguinte, um significativo elemento definidor de identidades e constitutivo de desigualdades. (JESUS, 2010, p. 261)

Desta forma, ela delimita a questão da desigualdade entre as raças, mais especificamente entre os/as branco/as e a negros/as, a partir de um paradigma conceitual sociológico brasileiro, onde a sociedade está organizada e sustentada de forma classista, fundamentada na distinção estética, cultural e social, definindo a concessão ou não de poder social.

Nesse sentido, a autora define as raças a partir das relações estabelecidas socialmente, onde a identidade racial atribui valor ao cotidiano do sujeito com o meio ambiente em que vive consolidando desigualdades sociais.

Para Jesus (2010) o pensamento acerca dos problemas da educação brasileira que se resumiu, durante anos, a preocupação com a quantidade de escolas, com os recursos escassos, ou com a formação insuficiente dos/as professores/as, vem sendo ampliado ao longo do tempo, possibilitando um aprendizado adquirido processualmente que permitiu perceber:

O que há de fato, é que as crianças não estão aprendendo como deviriam, e o que deveriam aprender, segundo os currículos propostos, não se revela significativo nem do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, nem comunitário e pior, a evasão, que é reflexo da falência da estratégia de escolarização atual, revela-se um dado cada vez mais alarmante, e crescente, especialmente quando os/as estudantes atingem a adolescência. (p.269)

O entendimento da autora para o problema educacional brasileiro nos remete a questão da presença, cada vez mais significativa, de jovens com adultos e idosos nas salas de aula da EJA, e nos alerta a pensar sobre o processo de ensino/aprendizagem que agregue sentido ao conteúdo e a escola.

Em vista disso, é necessário discutir uma epistemologia da educação etnicorracial capaz de dar conta, na sala de aula da EJA, das questões sociais que estão no entorno da escola e porque não dizer também dentro da escola, mesmo que este fenômeno tenha, nos últimos anos, sido largamente observado nas pesquisas educacionais etnicorraciais. Além de que também é necessário entendermos a presença dos sujeitos adultos na sala de aula.

Neste sentido, Pinto (2010, p. 82-85) afirma:

O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social; a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. (...) A educação de adultos não é uma parte complementar, *extraordinária* do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar.

Discutir os pensamentos pedagógicos construídos ao longo dos tempos e espaços nos provoca a pensar também acerca dos níveis e modalidades de ensino, em nosso estudo nos preocupamos com a educação de jovens e adultos por concordamos com Pinto (2010) de que a educação deve preocupar-se também com jovens e adultos, não com uma visão de fracasso que comumente permeia o ambiente da EJA, muitos dos/as educandos/as, se sentem assim, fracassados, culpados, entretanto a partir das reflexões feitas anteriormente conseguiremos melhor compreender que na verdade o jovem ou adulto que se encontra na sala de aula de EJA, são na verdade resultado de uma educação sistêmica que não deu a devida atenção aos educandos/as que estavam com dificuldades de acompanhar os demais, desta forma, o autor destaca a necessidade se realizar esforços e garantir um sistema de ensino que contemple crianças, jovens e adultos.

Para Trindade *apud* Chaves & Silva (1999, p. 31):

A escola é um espaço social movimentado, com pluralidade cultural e rico em contradições, apresentando momentos de conflitos, dissensos e consensos. Falar, pois, em fazer integrado dos profissionais da educação, significa o desenvolvimento coletivo do projeto político-pedagógico. Significa, antes de tudo, a ruptura com uma prática calcada na formação multidisciplinar, onde os conhecimentos forma incorporados de forma isolada. Não poderá ser a reunião de um conjunto de especialistas detentores de seus conhecimentos específicos e de uma prática pedagógica isolada. O fazer pedagógico integrado será aquele atento às conexões dos fenômenos e à rede de relações sociais que estarão se interpenetrando no tecido social escolar, na construção orgânica de um coletivo. A ação coletiva, entretanto, só poderá ser construída tendo como referencial o processo participativo onde o conjunto da comunidade escolar esteja envolvida, o que significa a não limitação do agir, apenas entre alguns “iluminados”.

A autora faz uma crítica acerca da formação fragmenta em especialidades e aponta enquanto estratégia de enfrentamento a esta realidade de saberes especializado por área de conhecimento, a construção coletiva de um saber apreendido na prática de forma coletiva.

Diante desta realidade, é necessário pensar também na questão dos jovens e adultos de origem negra, que sofrem constantemente com o preconceito racial, desestimulando-os a frequentar e permanecer em uma sala de aula, ou por vezes, obrigados a abandonar a escola para se dedicar a funções produtivas de subsistência, tendo que ajudar na renda familiar.

3.2 A IDENTIDADE NEGRA: uma categoria construída na educação

Ao longo da história da sociedade Brasileira - os aspectos danosos resultado dos processos culturais no período escravocrata, historicamente opressoras e fortemente excludentes - afetavam as pessoas de baixa renda de predomínio etnicorracial negro. Neste contexto questões como: gênero, identidade de raça/etnia, e todos os outros aspectos da pluralidade cultural não eram considerados. Segundo Gil (2008, p. 9):

[...] a abolição da escravidão foi talvez a maior revolução social que marcou a história do Brasil (...) no sentido **que o escravo sempre foi o inimigo número um da escravidão** – resistindo de todas as formas às tentativas de reduzi-lo ao estatuto de mera máquina produtiva. E isto significa que, ao contrário do que disseram e repetiram diversos estudiosos dos problemas brasileiros, os negros foram sujeitos ativos da sua própria história. (**Grifo nosso**).

No Brasil do século XIX a escravidão era legitimada pelo sistema jurídico do Império, a política escravagista organizava o sistema de vida das pessoas, de modo a estabelecer códigos de conduta na relação de sociabilidade entre os povos trazidos cativos da África e seus descendentes e distinguia o que Luz (2008) denominou distinção entre ‘cidadãos e não cidadãos’.

Nesse sentido, o escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregava de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retoma e reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade (ALENCASTRO *apud*, LUZ 2008, P.30)

Ainda segundo Luz (2008), era a realidade de separação entre o que ele denominou de “coisa e pessoa”, para ele, era desta forma que se qualificaria os sujeitos a partir de características que denominariam a que classe social pertencia, a dos cidadãos ou a dos não cidadãos e consequentemente possuidor ou não de direitos civis.

Em sua dissertação de mestrado, Luz (2008) constrói uma narrativa histórica que permite a compreensão de como essa relação se estabeleceu no cotidiano, conforme observamos a seguir:

Dessa forma, a sociedade imprimia-se nos indivíduos que a compunham, distinguindo, hierarquizando e forçando-os a manter vínculos pessoais. A própria posse de escravos, devido ao elevado valor unitário do cativo, sempre relegou a um conjunto restrito de indivíduos as condições materiais para realizá-la, levando com isto, principalmente no meio urbano, a difusão da escravidão de pequeno porte.

A própria noção de povo no Brasil tinha caráter ainda menos abrangente do que em países rigidamente hierarquizados, mas sem escravidão. De acordo com Carvalho (2003), na concepção dos liberais moderados de Pernambuco, por exemplo, o *povo* incluía apenas os livres em condições acima da simples subsistência que poderiam atuar politicamente como guardas nacionais ou como volantes. No seu topo ficavam os pequenos negociantes do Recife e do interior, além de trabalhadores especializados, semi-especializados e funcionários do aparato burocrático, militares e padres que juntos, formavam o abstrato das camadas médias baixas ainda em ebulição.

Esse sistema que entranhava no âmago da vida privada, também carregava consigo uma instabilidade que precisava se estritamente controlada. Em consequência, o poder, a segurança pública deveria tirar seu fundamento da dominação mais compacta, mais imediata, mais próxima: a municipalidade. Por isso, segundo Alencastro (1997), desde 1828, o Primeiro reinado começa a restringir a competência das câmaras municipais às matérias econômicas locais, proibindo que os vereadores deliberassem sobre temas políticos provinciais ou gerais. A regionalização instaurada pelo Ato Adicional de 1834 cria as assembleias provinciais, mas a tendência antimunicipalista do governo central prossegue, sobretudo, com a abstração da competência jurídica e policial dos juizes de paz eleitos em cada cidade e dos juizes municipais indicados pelas câmaras. (LUZ, 2008, P. 31)

O autor também descreve o sistema organizativo da sociedade brasileiro oitocentista como escravista e que se constituía também enquanto paternalista a partir do patriarcado rural e urbano. Para Luz (2008) tais relações estabeleceram as principais diferenças legais entre um sujeito livre e um liberto, ou seja, o voto. Essa preocupação se dava a partir das ameaças à garantia da ordem social que o Império pretendia estabelecer.

Diante de tal realidade que se prolongou até a década de 1930, onde surgem com força os debates de uma nova educação que fosse pública e de qualidade, é neste cenário que o movimento social negro questionou o Estado por políticas públicas que atendessem às populações afro-brasileiras, mas não foram atendidos em suas reivindicações. É também neste período que ocorre expressivas mudanças no ensino superior, com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 14 de abril de 1931).

Segundo Piletti (2012, p.179):

[...] superou-se o tempo das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional. Começaram a ser criadas e a funcionar, de fato, as universidades brasileiras, permitindo pela primeira vez no Brasil, a formação de professores em nível superior; antes, os professores do ensino secundário não tinham formação específica: advogados lecionavam Português, engenheiros ensinavam matemática e assim por diante[...].

Ainda segundo Piletti (2012), é nesse período, com a Revolução de 1930 em que o país experimentou um clima de grandes movimentos idealistas em diversos campos, foi a que a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu, em 1931, uma conferência, onde na ocasião, o governo solicitou auxílio dos educadores na formulação de uma política nacional de educação; um grupo de educadores imbuídos do desejo de renovação da educação brasileira atendeu a solicitação do governo e agruparam suas ideias num manifesto redigido por Fernando Azevedo, chamado de *A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*:

Azevedo (2000 *Apud* Piletti, 2012, p.175) compartilha desse ponto de vista:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões à invenção e a iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade. (P.175)

Os Pioneiros da Educação Nova ansiavam pela organização de um sistema de ensino que atendesse a demanda daquela conjuntura social no Brasil e por definição de uma política de educação. Entretanto em 1937, já com o golpe do Estado Novo consolidado pelo então presidente Getúlio Vargas, no dizer de Piletti (2012, p. 183) “[...] agora ditador, apresentava aos seus ministros a nova Constituição, centralizando todo o poder em suas mãos. Redigida pelo antigo ministro da Educação e agora ministro da Justiça Francisco Campos”, se instalou um processo de controle social que no campo da educação se deu da seguinte forma:

[...] O direito de todos à educação deixa de ser letra constitucional explícita, embora o artigo 129 garanta o ensino em instituições públicas “a infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares [...]” A regra, necessários à educação em instituições particulares, a exceção, as escolas públicas, num evidente retrocesso à luta dos pioneiros da educação e à constituição de 1934. (PILETTI, 2012, p. 184)

A importância da transversalidade acerca da multiculturalidade brasileira que estava presente nesses grandes debates que tomaram força em 1930 foi completamente deixada de lado com o advento do Golpe do Estado Novo, toma força no Brasil o modelo da escola tradicional e a introdução de ideais que controlava os conteúdos tais como educação moral e cívica e organização social e política brasileira, tendo em suas matizes os ideais ditatoriais de controle social. Esse fenômeno, para o movimento negro foi um grande retrocesso.

Em 1945, com a criação do Teatro Experimental do Negro, o movimento conseguiu dar visibilidade aos problemas sociais, inclusive o da identidade negra, que o Estado tentava ocultar.

No fim da década de 1960 e início de 1970, o Governo Brasileiro, influenciado pela política econômica dos países europeus e dos Estados Unidos da América (EUA), desenvolveu programas de incentivo a industrialização, e mudanças no campo do trabalho, as práticas racistas ficaram ainda mais evidentes. Na educação, no dizer de Fazenda (1984) “(...) **cuja proposta educacional era integrar para desenvolver (...),** ao mesmo tempo em que surgia a luta de classes e de movimentos sociais reivindicando uma maior participação (...)”. Surgiram correntes epistemológicas, metodológicas e trabalhos científicos sobre as temáticas de classes sociais, exclusão social, dominação etnicorracial, dentre outros.

Essas referidas produções literárias tomaram força no Brasil e introduziram o debate acerca das desigualdades das classes sociais e da necessidade da valorização dos aspectos da multiculturalidade Brasileira.

Tais aspectos estão bastante evidenciados na formulação de Rosemberg (*apud* Munanga 2008, p.23) quando afirma que “A cor negra aparecia (e) com muita frequência associada a personagens maus: o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência”. Os críticos tinham como objetivo principal auxiliar na construção da afirmação e valorização das identidades multiculturais e no resgate e afirmação da identidade do povo negro no Brasil.

Era uma conjuntura de sociedade de caráter ambíguo, na medida em que o país experimentava uma dicotomia entre a manutenção do modelo de educação de resultados, mais tecnicista e centrado no acúmulo de informações para o desempenho no mercado de trabalho, e o surgimento da educação crítica, focada na busca de autonomia e da emancipação do sujeito.

A rede de equipamentos de educação pública fundamentava-se no modelo de currículo tradicionalista com componentes tecnicistas, cujo princípio era educar para o mercado de trabalho e auxiliar na estruturação das redes produtivas, não se preocupando com as questões das desigualdades entre a qualidade de vida dos povos do campo e dos povos urbanos e entre brancos e negros, o modelo era organicista da urbanidade e determinava os avanços na sociedade. O foco das políticas públicas estava centrado no desenvolvimentismo urbano e econômico e o aumento do mercado consumidor.

Para Silva (1999, p. 29):

[...] foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação dos movimentos dos direitos civis nos EUA; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos da contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual. As lutas contra a ditadura militar no Brasil são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 1960.

É nesse cenário que surge o movimento multicultural, conforme afirma Tomaz Tadeu (1999, p. ?): “[...] Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa [...]”.

Assim sendo, a identidade do povo negro é construída social e culturalmente; na história da sociedade Brasileira a população negra foi violentamente distinguida pela desigualdade e submetida à ausência de políticas reparadoras e afirmativas, políticas essas que surgiram recentemente a partir das lutas sociais, que na educação encontrou o alinhamento com a teoria crítica e pós-crítica do currículo e com o movimento de luta denominado de multiculturalismo.

Segundo Figueiredo (2005;2006), a relação de poder pode ser trabalhada no currículo escolar dissociada da ideia de raça superior versus raça inferior tão presente na representação social enunciada no *mito da democracia racial*. Para Silva (2000), a identidade é uma construção constante e em constante movimento, não é estanque, não é acabada é construída. Santos e Canen (2012) expressam uma construção reflexiva sobre a identidade negra ancoradas no pensamento de Munanga (2000):

O conceito de raça para definir a identidade negra nada apresenta de biológico, já que se trata de um conceito carregado de ideologia, escondendo algo não proclamado: a relação de poder e dominação. Munanga (2000) teme que enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo estaria bebendo na noção de etnia, definida como grupo cultural, já que tal categoria seria mais aceitável do que raça. (SANTOS & CANEN, 2012, p. 3)

Considerando tais aspectos, a identidade negra na perspectiva dos estudos culturais, deveria ser discutida a partir dos questionamentos de quem é esse sujeito e de onde ele produz suas especificidades.

3.3 A IDENTIDADE NEGRA: uma categoria construída no espaço e no tempo

As discussões da identidade negra perpassam pela investigação das concepções produzidas pelas sociedades acerca da subjetividade humana. Segundo Hall *apud* Silva (2006) “há a distinção de três concepções de identidade do: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.” São três concepções que influenciaram as concepções acerca das identidades enquanto sociedade multicultural que irá transcender às relações de trabalho no espaço e no tempo em que o sujeito se encontrar. Segundo Hall o iluminismo concebeu um sujeito:

[...] centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, (...) quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanente essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (...). (HALL *apud* SILVA, 2006 p.10-11).

E ainda segundo o autor, o sujeito sociológico “(...) refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e nem autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” (...). Para Hall o sujeito pós-moderno, “(...) como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987, p.10-11).

Encontramos em Bauman (1998, p. 32-32) a análise da sociedade do sujeito contemporâneo:

Muitos aspectos da vida contemporânea contribuem para se superar a sensação de incerteza: para uma visão de futuro e “do mundo ao nosso alcance”, essencialmente indeterminável, incontrolável e por isso assustador, e de corrosiva dúvida sobre se as constantes de ação do contexto atual continuarão constantes por tempo suficiente para permitir o cálculo razoável de seus efeitos.

Nessa perspectiva, o autor, afirma que epistemologicamente esse sujeito contemporâneo se permite questionar, fazer e refazer seu lugar no tempo e no espaço. De acordo com o estudo de Bauman (2004), os tempos modernos, ou tempos pós-modernos, trouxeram um estado de arrumação social, permitindo a transição do estado “sólido” para o “líquido” onde as incertezas do futuro produzem flexibilidade também no aspecto da subjetividade do sujeito contemporâneo.

Para Bauman (2004), a sociedade contemporânea, e mais especificamente, a sociedade do consumo, tem entrelaçamento das tecnologias da informação e da comunicação nas relações sociais que concebe o indivíduo unidimensional, cuja função essencial é voltada para o consumo, foco da indústria publicitária. Entretanto, Bauman (2004) ao formular a gênese do pensamento da “sociedade líquida” questiona se a “única dimensão” das relações é o consumo.

Seria interessante estabelecer um diálogo com essa condição apontada pelo autor. Ele sugere que a modernidade 'leve', 'líquida', 'fluida' superou a perspectiva da modernidade cujos elementos constitutivos advêm da solidez, e que essa perspectiva líquida ocasionou mutações em todos os aspectos da vida humana.

O fato é que, para a sociedade capitalista é imperial a construção e manutenção de indivíduos funcionais, na manutenção política do “status quo de corpos funcionais”, deverá

ser regulamentada pelas classes preocupadas com a Fé e também com a razão para evitar a subversão.

Esta discussão nos remete a refletir sobre a sociologia naturalista, nos seus limites categóricos das definições do indivíduo, terminou por dividir o mesmo em humanos e semi-humanos, ancorada nessa mesma relação de explicação da Fé e da razão ocidental para incutir uma lógica de que para ‘ser’ é necessário ‘ter’. Ora, esta forma de conceber uma identidade do ‘ter’ ganhou expansão mundial com o advento da hegemonia ocidental, que moldou o que deveria ser a imposição do modelo de ‘ser’: homem, branco, heterossexual, rico, cristão.

Mas, não bastava ter posses financeiras, Fé e ser europeu para ser o modelo. Era necessário negar e atacar os excluídos. Pois, desde o período das colonizações ocidentais que se utilizou de todos os recursos comunicativos e midiáticos para referendar a ideologia do branqueamento. Do mesmo modo que se impunha o ideal de ‘identidade-padrão’, negando, portanto, incessantemente, a descoberta de si, de uma identidade que pudesse se construir e reconstruir-se cotidianamente (FERREIRA NETO, 2011).

A concepção conceitual de Muniz Sodré (2006 apud Alakija 2008) sobre mídia enquanto “(...) instrumento de direcionamento ou de criação de subjetividades no homem”, debate da identidade negra a relação de poder na interface com a subjetividade do ser e as mídias, para Alakija (2008) e segundo Cardoso (2010, p.2) essa concepção emerge a partir da ideia de “*novo bios*”:

Uma nova forma de vida que se articula, depende e vive por meio dela – que norteia o homem contemporâneo abandona a ideia de meio, canal, veículo da aldeia global de McLuhan, e de mídia enquanto indústria cultural defendida pelos pensadores de Frankfurt, bem como seus conceitos sobre Marxismo. (apud ALAKIJA, 2008, p. 103- 11)

A autora conceitua a comunicação social enquanto fator determinante no processo de construção de identidade étnica dos povos e assume lugar peculiar no contexto das sociedades do conhecimento (RAMOS, 1993, p. 105107), atualmente fortemente influenciada pelo impulso da introdução e expansão da informática e das novas tecnologias de comunicação na década de 1990.

Alakija (2008) identifica também “*diversas formas de interpretação da comunicação no século XX*”, a autora destaca os modelos:

Tecnológico tradicional (caracterizado por difusão de inovações e valorização do emissor); modelo persuasivo (caracterizado pela propaganda e publicidade e valorização da mídia); o da mobilização das massas (caracterizado pela conscientização e valorização do impacto da informação); e o modelo comunicacional (caracterizado pela aprendizagem e que parte da experiência do “outro”). CASTILLO,(1993 apud ALIKIJA, 2008)

Para Alakija (2008), a educação e a comunicação são aparelhos sociais utilizados na construção da identidade de um povo e que são transmissores de valores que “influenciam atitudes e formam consciências, na medida em que transmitem valores étnicos, estéticos e outros elementos que contribuem para a composição de uma identidade étnica”.

Por tudo isso, é importante pensar outro elemento importante no processo de socialização e construção de identidade, a educação, nos diversos modelos de currículo. Na UFPB a proposta curricular destaca a multiculturalidade do povo brasileiro.

3.4 A IDENTIDADE DOCENTE: uma categoria construída na formação inicial e ressignificada na formação continuada

No debate dos múltiplos problemas da educação brasileira, é incontestável afirmar que, a formação de professores é um das questões que requer especial atenção das instituições de ensino superior para as licenciaturas. As pesquisas com foco na formação dos professores vêm aumentando a partir da demanda da sociedade por uma educação de qualidade, e tais estudos centram especial atenção na prática docente e consequentemente na identidade desse profissional e em sua formação inicial e continuada.

Desta forma, tal perspectiva representa especial desafio para as faculdades de educação que têm a responsabilidade da formação do/a professor/a. Para Pereira *apud* Silva & Chaves (1999, p. 67) a análise do significado dessa demanda social por formação de professores/as assume especial importância por dois aspectos:

[...] primeiro, considerando esse movimento como o resultado de uma compreensão e valorização do suporte teórico-prático que a pedagogia pode oferecer para a condução ou reestruturação de currículos, programas educativos, dos mais diferentes cursos de formação ou não. Segundo, analisa-los como expressão de contradições e conflitos ainda por serem desvelados.

Percebe-se uma crescente solicitação, aos profissionais da educação, para subsidiarem iniciativas pedagógicas, tanto em instituições de ensino, como em organizações como museus, sindicatos, partidos políticos e outros movimentos sociais.

A autora introduz a expectativa da contemporaneidade acerca de profissionais capazes de atuarem em diversos setores da sociedade, e que para isso é importante enfrentar o que ela denomina de ‘conflitos a serem desvelados’.

Nesta perspectiva os cursos universitários estão se preocupando cada vez mais com a compreensão dos processos educativos e as práticas docentes para a que a formação dos/as professores/as possa ser cada vez mais eficaz, para tanto, realizando pesquisas e atualizações curriculares para a formação inicial e continuada do/as professores/as por entenderem que desta foram promovam as capacitações em resposta aos desafios da pós-modernidade.

Pereira *apud* Silva & Chaves (1999) ainda alerta que:

Essa nova “consciência” obriga as faculdades de Educação a reverem profundamente as suas reais funções. Embora não seja o ponto que procuraremos abordar nessa reflexão, torna-se necessário apontar para que, enquanto Faculdade de Educação, evitemos um envolvimento precipitado e desarticulado nesse “canto da sereia”, deixando resvalar oportunidade única, histórica, de interferir verdadeiramente, porque através de discussões coletivas, com os diferentes “agentes” educacionais desse país, na concretização de uma política pública de educação, voltada para a transformação, superando uma perspectiva educacional excludente. (p. 68)

Desta forma, ela nos apresenta um quadro da atualidade nos curso de formação de professores/as no Brasil, e propõe em especial o profundo envolvimento das instituições de formação superior de licenciaturas para que de fato consigamos produzir uma educação de combate à exclusão, inserindo os sujeitos ao processo de ensino/aprendizagem.

A compreensão do ofício de professor/a está diretamente relacionada nossa visão de mundo e convicções políticas, mesmo que estejamos alienados ou em condição emancipada e, portanto crítica, dependendo dessa condição, seremos capazes de construirmos perspectivas para nossa identidade profissional, durante os processos de formação, seja o inicial seja o continuado.

A concepção dos elementos constitutivos da identidade do/a professor, deveria está contemplado pelos currículos das instituições de formação superior em licenciaturas, o que em muitos casos não ocorre. Considerando essa perspectiva Pinto (2010, p. 86) afirma:

O educador tem de considerar o educando como um ser *pensante*. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral.

Nesse sentido, o autor aparta o elemento político da docência de tal forma que fica evidente que na formação dos/as professores/as é essencial à preparação para todo processo dialógico que ocorrerá na sala de aula e para além dela.

Considerando também que há na prática docente problemas na organização do trabalho docente, e, por conseguinte uma deficiência na ação pedagógica. Para Arroyo (1985) apud Diniz (2000, p. 21) nos alerta:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade do emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado e que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta se identificam as determinantes do fracasso escolar.

O modelo do sistema educacional brasileiro promove para o/a profissional da educação um cenário nada amistoso, conforme apresenta o autor, esse cenário necessita ser debatido na preparação inicial dos/as futuros/as professores/as, haja vista que só com uma

formação adequada e uma atuação crítica, poderemos reverter este cenário apresentado por Arroyo (1985). Para Diniz (2000, p. 33):

A relação teoria e prática foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão da formação de professores. Essa é uma questão recorrente nesse debate e, ainda hoje, não saiu da pauta. A maioria dos artigos publicados na primeira metade dos anos 80 foi influenciada pelas reflexões levantadas por Vasquez (1977). O trabalho de Candau & Lelis (1983), por exemplo, fundamentado nesse autor, analisa as formas de conceber a relação entre teoria e prática e suas implicações para a formação do educador. De acordo com as autoras, uma das formas de se discutir essa questão – aliás, a mais comum – está centrada na “separação” entre teoria e a prática, na qual esses dois elementos podem ser considerados componentes isolados e mesmo opostos ou, sob outro ponto de vista, pólos (sic) separados, mas não opostos. Nesse último caso, o primado é, geralmente, da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. Ela prioritariamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo (sic) da teoria. As mesmas autoras, fundamentadas em Chauí, afirmam que essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo.

Com o aporte teórico apresentado por Diniz (2000), percebemos a preocupação do autor em de forma sintetizada abordar um aspecto importante na formação docente, e ao se remeter a essa dicotomia entre teoria e prática, baseando-se na pesquisa de Candau & Lelis (1983), o autor introduz o elemento ideológico do positivismo na formação dos/as professores/as, é importante destacar que na contemporaneidade, a disputa ideológica entre os pensamentos pedagógicos ainda acontece, encontramos conforme dito anteriormente a presença de vários paradigmas educacionais no processo de formação dos/as professores/as, e nos faz acreditar que dependendo do currículo disponibilizado aos/as pedagogos/as em processo de formação inicial, iremos obter resultados específicos na construção dessa identidade profissional.

3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE: o caso do Curso de Pedagogia ofertado na UFPB

O processo pedagógico afirmativo da identidade negra busca produzir reflexões, que resultem em vivências etnicorraciais para a promoção da afirmação da cultura negra e da compreensão de como se deu a construção antropológica, do que Gomes (2003) denomina de vivências concretas dos sujeitos. Sendo assim, compreendemos que a emergência de novos currículos que, tratam a temática da identidade cultural, deve ser planejada e avaliada em todos os níveis de educação, e, prioritariamente, na formação docente, por ser o currículo que

possibilitará outra materialização de valores, conceitos e ressignificações quanto às identidades.

[...] os currículos, historicamente, como atividade de seleção e priorização, seguindo os caminhos da sociedade ocidental contemporânea, têm nos legado uma cultura que exclui, dicotomiza e separa razão e emoção, pensamento e sentimento, culturas, identidades coletivas e subjetividades. [...] esses currículos têm se prestado a uma lógica de mercado que visa resultados que melhor se ajustem as demandas da ‘empresa-escola’, ampliando a relação consumidor-produtor, tão em voga na sociedade contemporânea. (JESUS, 2010, p.70).

É nessa perspectiva, que o nosso olhar projetado para o PPP do Curso de Pedagogia, ofertado no CE/CAMPUS I/UFPB, necessita de algumas análises preliminares. No item 9 - **Composição Curricular destaca-se que**, “[...] a dinâmica curricular do Curso de Pedagogia se constituirá da formação docente enriquecida por atividades integradoras, privilegiando, portanto, conteúdos que favoreçam a compreensão do contexto histórico e sociocultural necessário à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade.” (...).

E que aponta enquanto componente complementar obrigatório, o ensino da **Educação e diversidade Cultural, cuja ementa** especifica: (...) O fenômeno da Educação nas culturas humanas; A questão do gênero e a identidade nas culturas; Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias; Pensamentos, ensinamentos e práticas antro-po-educacionais de alguns mestres da humanidade (...) (PPC do Curso de Pedagogia/CE/UFPB, 2006).

Trata-se de um componente mantido no regime de créditos, contemplando sessenta horas aulas no semestre letivo, portanto constituindo-se com quatro créditos. Salienta ainda que:

Para erigir um curso comprometido com uma educação assim concebida insere-se no debate da sociedade para poder refletir, adequadamente, sobre os problemas específicos da região, enquanto consequência de um movimento social maior. É necessário tratar da produção pedagógica como prática dos homens, em que o conteúdo pedagógico é determinado pelo conteúdo social e vice-versa . (2006, s.n.).

Vale ressaltar, que a minha conexão com este componente curricular antecede a vivência acadêmica [mas, também se estabeleceu nesse espaço], iniciou-se no cotidiano de educador popular a partir da leitura científica e de mundo entrelaçadas com a percepção da sociedade machista, classista, racista, homofóbica, xenófoba, frente ao desafios de uma sociedade cidadã e democrática como a brasileira..

É importante destacar que também considero a experiência de ter participado da inserção deste componente e na relação de ensino-aprendizagem, no âmbito do seu desenvolvimento, na condição de educando, pesquisador sobre a temática e iniciativas de sensibilizar os pares acadêmicos sobre a necessidade e importância de tal componente.

Nessa análise fica evidente que não existe uma padronização nos planos de curso deste componente, e que atualmente seis docentes revezam ministrando este componente em três turnos, no curso de Pedagogia. Em linhas gerais, os conteúdos trabalhados têm sido divididos nas seguintes unidades.

Unidade I: Definições e reflexões sobre os conceitos de igualdade, diferença, alteridade, identidade e ações afirmativas; O papel da Mulher, do/a índio/a, do/a Negro/a na Sociedade, com ênfase na educação, trabalho e sexualidade. **Unidade II:** Conceitos e contextos preconceituosos da/na educação brasileira e políticas públicas voltadas para inclusão social de mulheres, população afro-brasileira, homossexuais, etc. **Unidade III:** Aspectos metodológicos da prática docente para desenvolver parecer pedagógico ao analisar materiais didáticos, como textos e vídeos relacionados às temáticas de gênero, etnias, opção sexual etc. **(Planos de Curso de A.P.R. F. e S. A. P.)**.

Alguns autores como: Carvalho (2000); Pinto (2008); Silva & Gonçalves (2003); Silva (2000); Silva Jr. (2000). Hélio (2002) descrevem as metodologias utilizadas perfazem a leitura e discussão de textos, filmes, seminários, elaboração de artigos científicos e aulas-campo. Ao avaliar as bibliografias, verificou-se que estão sintonizados com os conteúdos anunciados nos planos, alguns destes autores são: As obras contemplam as seguintes discussões: Consciência de Gênero na Escola; Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas; Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.

Portanto, considerando a amplitude dos conteúdos que delimitam o componente 'Educação e Diversidade Cultural' e o total de hora aulas estipulado do referido componente curricular, conclui-se que não está estruturado de tal forma que permita ao estudante não produzindo assim um olhar mais compenetrado sobre a temática racial e seus fenômenos acerca da população negra por não ser um componente curricular específico, mas é debatido de forma transversal com outras temáticas a exemplo de gênero, povos do campo, povos indígenas, dentre outros. Entretanto, consolidam uma base científica aprofundada em outras atividades para além da sala de aula.

Nesse intuito, essa breve reflexão sobre o PPC do Curso de Pedagogia/UFPB, com ênfase no componente curricular 'Educação e Diversidade Cultural' nos fornece subsídios para o processo investigativo das práticas educativas sobre a temática etnicorracial na escola campo. No entanto compreendemos que o tempo da formação docente inicial dos/as professores/as da referida escola campo ocorre anteriormente à legislação vigente. E, que, ainda não havia sido implementada como condição obrigatória, na perspectiva curricular, no curso de pedagogia e outras licenciaturas.

Corrobora-se, portanto, com a nossa hipótese, o questionamento sobre o possível prejuízo disciplinar/interdisciplinar e, principalmente, da falta de motivação para estes profissionais, sua formação e sua sensibilização para lidar com a temática etnicorracial no cotidiano escolar. Principalmente, porque a lacuna da formação inicial não forneceu conteúdos apropriados, nem possibilitou uma formação identitária.

Ainda que, em nossa análise identificamos limites teóricos e metodológicos no componente 'Educação e Diversidade Cultural'. Ainda que, já existam em curso, ações voltadas para reformular e melhor adequar esta formação.

4 A ESCOLA, OS/AS PROFESSORES/AS E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS RESULTADOS

Anjos da guarda

[...] Professores
Protetores... das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de tudo
A entregar o conhecimento

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula

Que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor (...)

Batam palmas pra ele que ele merece!

(Leci Brandão, 1995)

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

4.1.1 Caracterização da Escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto está localizada, na Rua João XXIII, s/n, no bairro do Sesi, zona urbana, na cidade de Bayeux, região metropolitana da capital paraibana.

A escola encontra-se em situação de atividades nos três turnos. Oferece o ensino regular fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é ofertada em regime presencial, para estudantes que não concluíram o ensino médio.

Comporta salas de aulas parcialmente climatizadas, pátio, cozinha, laboratórios de ciências e de informática, quadra esportiva, salas para diretoria, secretaria e professores/as, biblioteca, mas não possui sala de leitura.

O corpo técnico é formado por 110 funcionários, entre gestores, professores/as, coordenadores/as, supervisores/as, secretários/as, merendeiras, vigias, psicóloga e bibliotecária. A alimentação é fornecida aos alunos nos três turnos. E a acessibilidade oferece as condições mínimas para cadeirantes, contando com rampas e sanitários adaptados.

Fig. 1. FOTO DA EEEFM IRINEU PINTO



Fonte: Arquivo pessoal. Tirada em: 03/07/2014.

Esta instituição escolar possui diversas atividades complementares, a saber: acompanhamento pedagógico (reforço escolar); letramento e alfabetização; artes, cultura e educação patrimonial, por meio do Projeto Mais Educação, em que oferece diversas modalidades de atividades culturais como: percussão, capoeira, pintura, grafite, desenho, escultura, colagem, desenho gráfico, mosaico, esporte e lazer. Das atividades desportistas destacam-se: voleibol, basquetebol, handebol, basquete de rua, natação, artes marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, Karatê, etc.) e a banda fanfarra.

Um diferencial importante tem sido a inclusão digital através das práticas das novas tecnologias, comunicação e uso de mídias - Rádio Escolar cultura digital; informática e tecnologia da informação, possibilitadas através do Proinfo e/ou laboratório de informática. Sendo que a escola possui 19 computadores, um para uso administrativo e 18 para uso dos alunos e professores. Todos com utilização de internet, banda larga.

Outros equipamentos importantes para o processo de ensino-aprendizagem e atividades complementares são: 01 impressora, 04 aparelhos de DVDs, 01 copiadora, 04 televisores, 05 retroprojetores e 01 data show.

Enfim, a EEEFM Irineu Pinto é considerada uma escola de porte médio que possui alguns problemas estruturais, mas conta com condições viáveis de atendimento do processo ensino-aprendizagem, para as modalidades que se propõe.

4.1.2 Caracterização do perfil socioeconômico dos/as professores/as

Em nossa investigação diagnóstica, procuramos levantar o perfil socioeconômico dos docentes que trabalham na EEEFM Irineu Pinto. Para tanto, trabalhamos com um grupo de 09 (nove) professores/as que ministram disciplinas na EJA, uma amostra de 81, 8% (oitenta e um vírgula oito), do universo de 11 (onze) professores/as, que exercem a docência, nesta modalidade de ensino.

As categorias elencadas para traçar esse perfil foram: sexo, faixa etária, rendimentos salariais, vínculo empregatício, experiência profissional, formação/escolaridade, situação familiar/estado civil e etnia/cor/raça.

No quadro 1, demonstramos os resultados sobre este perfil:

QUADRO 1 – Perfil Socioeconômico dos docentes da EEEFM Irineu Pinto/EJA									
Entrevistado	Sexo	Faixa Etária	Quanto Ganha	Vínculo	Tempo de Profissão	Formação	Estado civil	Quantos filhos	Raça/Etnia

Professor A	F	Entre 26 e 30 anos	4.000,00	Concursado	Entre 06 e 10 anos	Superior completo com Mestrado	Casado	0	Parda
Professor B	M	Mais de 35	3.000,00	Concursado	Mais de 10 anos	Superior incompleto	Casado	5	Branco
Professor C	M	Mais de 35	3.000,00	Concursado	Mais de 10 anos	Superior completo com Mestrado	União Estável	4	Parda
Professor D	M	Mais de 35	3.000,00	Concursado	Entre 06 e 10 anos	Superior completo com Especialização	Casado	0	Parda
Professor E	F	Mais de 35	Não responde u	Concursado	Mais de 10 anos	Superior completo com Especialização	Casado	0	Parda
Professor F	F	Mais de 35	2.000,00	Concursado	Mais de 10 anos	Superior completo	Solteiro	0	Parda
Professor G	F	Entre 26 e 30 anos	900,00	Prestador de Serviço	Entre 01 e 05 Anos	Superior completo com Especialização	Solteiro	0	Parda
Professor H	F	Mais de 35	1.800,00	Prestador de Serviço	Mais de 10 anos	Superior completo com Especialização	Solteiro	2	Parda
Professor I	M	Mais de 35	1.500,00	Concursado	Mais de 10 anos	Superior completo com Especialização	Casado	2	Branco

Fonte: Dados coletados em julho de 2014.

setenta cinco mulheres e quatro homens. Ou seja, bastante equilibrado, mas com hegemonia feminina, o que é recorrente no magistério e nas licenciaturas.

Na faixa etária, 07(sete) docentes disseram ter mais de 35 (trinta e cinco) anos, enquanto, apenas 02 (dois) estão na faixa entre 26 (vinte e seis) e 30 (trinta) anos de idade. Conformando, então, um perfil adulto não jovem.

No tocante aos rendimentos salariais, apenas um professor/a recebe pouco mais que um salário mínimo, o que não representa o piso estipulado e garantido em lei. Mas ao cruzarmos as variáveis, remuneração e vínculo empregatício constatamos que o mesmo não é concursado. É prestador de serviço e não exerce outra atividade remunerada. Os demais possuem renda entre dois e seis salários mínimos.

No componente vínculo empregatício averiguamos que apenas 02 (dois) docentes são prestadores de serviços e os 07 (sete) são concursados. O que corresponde a um quadro de estabilidade da maioria destes profissionais e um dos condicionantes para a qualidade do ensino.

Do mesmo modo, no critério ‘tempo de profissão’ o resultado apontou que 06 (seis) professores/as possuem mais de 10 (dez) anos de experiência em ensino; Que 02 (dois) ficam entre 06 (seis) e 10 (dez) anos e apenas um docente tem menos de 05 (cinco) anos de experiência profissional. Então, acreditamos que o tempo-experiência em sala de aula, para o exercício didático destes profissionais os qualifica a uma prática educativa experiente. No entanto, só mais adiante, nos debruçaremos sobre os subsídios que conotam o distanciamento destas práticas para as novas exigências curriculares. E, as consequências da falta de uma política de formação continuada focada para esta questão e distorção espaço-tempo da formação inicial, que não proporcionara os conteúdos para intervenção no campo da educação etnicorracial.

Quanto a formação, apenas 01 (um) docente possui Curso Superior Incompleto, os demais possuem Superior Completo, sendo 05 (cinco), já cursaram especialização e 02 (dois) tem mestrado. Um quadro qualitativo e destoante da realidade da maioria dos perfis que se encontram em outras escolas públicas. Pois, conforme apontam dados do INEP (2012), mais de um terço dos professores/as que lecionam não possuem Curso superior, no Brasil. Na região nordeste, esse quadro ainda é mais precário.

Quanto ao estado civil, 05 (cinco) são casados/as; 01 (um) possui união estável e 03 (três) são solteiros. Em relação ao número de filhos, apenas 03 (três) docentes possuem filhos, que correspondem entre 02 (dois); 04 (quatro) e 05 (filhos). Mas, 05 (cinco) docentes afirmaram não terem filhos. Constituindo, assim, um perfil em que a maioria dos docentes possui cônjuge, mas sem filhos.

Por fim, quanto à etnia, percebemos que a autodeclaração registrou que 07 (sete) professores/as afirmaram serem brancos/as e 02 (dois), pardos/as. Ou seja, nenhum negro/a, indígena ou asiático. Aos nossos olhos esse quadro bem que poderia apresentar outra configuração, no sentido que não identificamos uma parte dos que disseram ter cor ‘branca’ como sendo o correspondente ao fenótipo. Mas, o princípio da autodeclaração deve ser o que norteia as estatísticas em nosso país, tanto, para quaisquer tipos de pesquisas, quanto para a implementação de políticas públicas que necessitem desta categoria.

Daí, a importância de refletirmos que a identidade é fluida e móvel e está sempre em construção. A autodeclaração poderá ser ressignificada pelos mesmos sujeitos, em outro momento, ou não. A depender de um processo de sensibilidade histórica e cultural, realizada pela assimilação de conteúdos e novas práticas educativas que fortaleçam a identidade pela cor ancestral. Como afirma Munanga (2006), se o/a educador/a não resolver primeiro o processo afirmativo da sua identidade será muito difícil contribuir com a dos educandos.

E, essa construção não é fácil. Perpassa por ‘se aceitar’, quebrar preconceitos há anos enraizados e problema de auto-estima. Trata-se de compreender de outra forma que não

existem raças superiores e inferiores. E, que outras culturas e estéticas, que não a eurocêntrica, podem ser mais próximas da gente. E, que, inconscientemente, muitas vezes, somos nós que nos distanciamos e negamos a nossa identidade negra (ou indígena). Muitos profissionais da educação tem se descoberto ‘negro/a’ e ‘pardos/as’, posteriormente, os momentos de Formação Continuada, quando esta aborda através de textos, filmes, dinâmicas, rodas de diálogos, apresentações culturais, através de metodologias apropriadas. E, nutrem daí por diante um sentimento de pertença ao novo grupo étnico que, posteriormente à Formação, melhor lhe caracterizou, seja fisicamente e/ou ancestralmente.

Na segunda fase de nossa investigação, circundamo-la na perspectiva de nosso problema e objetivos de pesquisa. E, sistematizamos dois quadros com a demonstração das respostas correspondentes dos/as professores/as. No quadro 2, indagamos sobre o conhecimento e aplicação da legislação etnicorracial, conforme sua obrigatoriedade; materiais e recursos didáticos utilizados e preocupações do tempo-atual com essa temática. Conforme demonstra o quadro 2:

QUADRO II – Conhecimento e aplicação da Lei 10.639/2003						
D O C E N T E S	Conhece a Lei 10.639/2003	Você Aplica a Lei 10.639/2003 em Sala de Aula	Quais são os materiais didáticos disponíveis na sua escola que te ajudam a aplicar a Lei 10.639/2003 em sala de aula	De que forma estes recursos são utilizados	Você acha importante a existência de uma Lei que obriga os educadores a através de conteúdos, ajudarem os alunos a valorizarem as tradições e as culturas africanas introduzidas no Brasil	Você se preocupa em conscientizar seus alunos sobre a importância de respeitar e valorizar as diferentes raças formadoras da nação brasileira
Professor A	sim	sim	livros	debate em sala, grupos de conversas, leituras de obras literárias com a temática negra em cena, produção de textos críticos, análises de recortes de jornais/revistas atuais	sim	sim
Professor B	não	não	livros	não respondeu	sim	sim
Professor C	sim	sim	revistas	leitura, análises, interpretação e discussão	não	sim
Professor D	não	não	não respondeu	não respondeu	sim	sim

Professor E	sim	sim	livros	de maneira interativa e receptível entre ambas as partes	sim	sim
Professor F	sim	não	livros	são utilizadas em pesquisas	sim	sim
Professor G	sim	sim	revistas	leitura, análises, interpretação	sim	sim
Professor H	sim	sim	filmes, lúdicos	imagens que correspondem ao tema, vídeos	sim	sim
Professor I	não	não respondeu	livros, filmes, revistas	leitura, interpretação, exercícios de fixação, trabalhos em grupo ou individual, avaliação	sim	sim

Fonte: Idem.

Podemos observar que 3 (três) professores/as ainda não haviam ouvido falar da legislação etnicorracial e apenas 5 (cinco) estão aplicando-a. Salientando que a mesma é obrigatória em todos os níveis de ensino e que já estamos há 11 anos de sua implementação. Durante esse período, ampliaram-se os materiais didáticos e os cursos de formação continuada. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (MEC) é de mudanças nos Projetos Pedagógicos das escolas e nos Cursos de Graduação, todas as licenciaturas e alguns de bacharelado, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Etnicorracial (BRASIL, 2004). Os materiais didáticos disponíveis ainda são poucos, se levarmos em conta, o banco de dados e a diversidade de livros didáticos e paradidáticos, filmes, jogos, entre outros disponíveis gratuitamente, através do Kit Educação e combate ao racismo fornecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) via parceria com a SEPIR. Sem falar da difusão de sites, blogs, portais entre outras formas de materiais disponíveis através das novas tecnologias da informação.

A forma como os conteúdos vêm sendo trabalhados variam. Existem docentes, que já estão introduzindo a linguagem lúdica, mas ainda muito timidamente. O que prevalece entre os que estão aplicando a legislação etnicorracial são a leitura e interpretação de textos e discussões sobre o tema. Também chamou a atenção 02 (dois) professores/as que disseram trabalharem com pesquisas sobre o tema. No entanto, há uma diversidade de atividades que os mesmos poderiam estar trabalhando. Sem falar que as atividades e linguagens podem ser direcionadas em perspectivas inter e multidisciplinarmente através de: poemas, letras de músicas, jogos, mapas, confecção de máscaras, pintura, colagens, leituras de imagens, aulas-campo, atividades culturais, como capoeira, Maculelê, oficinas de penteados afro etc.

Todos os educadores/as acham que é importante conscientizarem seus alunos sobre as desigualdades raciais e procurar trabalhá-las em sala de aula. E, apenas um (01) educador/a

achou que esse tipo de educação não deveria ter caráter obrigatório. **No entanto, não basta constar na legislação é necessário buscar cotidianamente os mecanismos para se efetivas as estratégias de ensino e superação das desigualdades raciais.**

No próximo quadro (3), agrupamos as respostas sobre as discussões relacionadas ao livro didático, semana da consciência negra e formação de professores. O que faltou ser assimilado e compreendido sobre esse tema na formação inicial e o que está sendo ampliado com as formações continuadas, para este fim.

QUADRO III – Livros Didáticos, Semana da Consciência Negra, Formação Inicial e Continuada sobre a Lei 10.639/2003								
D O C E N T E S	Os conteúdos dos livros didáticos ajudam no combate ao racismo	Você já notou alguns conteúdos ou figuras contidas nos livros didáticos preconceituoso	Se sim, comente	Em relação à semana da consciência negra, de que forma, em sala de aula, trabalha com seus alunos o tema	No período de sua graduação ou pós-graduação estudou alguma disciplina ou conteúdo sobre educação etnicorracial ou história dos africanos e cultura afro brasileira	Se sim, comente	Já participou de alguma formação continuada sobre a Lei 10.639/2003	Se sim, As formações que foram feitas sobre a lei 10.639/2003 ajudaram na elaboração das aulas
A	não	sim	Tratam da temática de forma superficial, reforçando o preconceito e não construindo um novo olhar	Eu não trabalho este tema na semana da consciência negra em específico	sim	Sim, apenas no mestrado, nas disciplina "Estudo do texto literário". Estudamos autores negros, que defendem e levantam esta bandeira no campo literário	não	não respondeu
B	Sim	não	não respondeu	como professor de matemática não fui	sim	muito pouco só estudei as matérias correlatas a ciências exatas	não	não
C	não	sim	Questões das profissões, dos grandes vultos negros e indígenas não são abordados	Pesquisa sobre os grandes pensadores e transformadores da cultura negra e indígena	não	não respondeu	sim	sim
D	Sim	não	como professor de química meus livros são diferentes	não trabalhei	não	não respondeu	não	não respondeu

E	não	não	não respondeu	através de palestras no auditório com a presença de funcionários e um palestrante convidado pela escola	não	não respondeu	sim	sim
F	não	sim	a história é enfatizada a partir da visão dos dominantes econômicos que no caso são os brancos	debate sobre a importância de conhecer a história para a formação de uma consciência de cidadania e de que a luta organizada tem sua importância no cenário político	sim	no curso de história pagamos cadeiras referente a África	não	não respondeu
G	sim	sim	Questões profissionais	Trabalhar com os alunos a importância da contribuição do negro na formação e desenvolvimento cultural e social do Estado brasileiro	não	não respondeu	não	não respondeu
H	não	não	não respondeu	discussão sobre o tema, observar a cor de cada aluno e questionamentos sobre nossa diversidade (entre eles)	sim	Sociologia da Educação	sim	sim
I	sim	não	não respondeu	não respondeu	não	não respondeu	não	não respondeu

Fonte: Idem.

O quadro 3 aponta respostas preocupantes, sobretudo, no que diz respeito as possibilidades de superação do racismo. Observamos que 04 (quatro) docentes consideram que os conteúdos dos livros didáticos ajudam a trabalhar a temática. Nesse caso, é necessários rever os livros no ato do planejamento e avaliação dos mesmos. Do mesmo modo, que 04 (quatro) docentes já perceberam imagens preconceituosas reproduzidas nos livros didáticos. O que fortalece nossa arguição anterior.

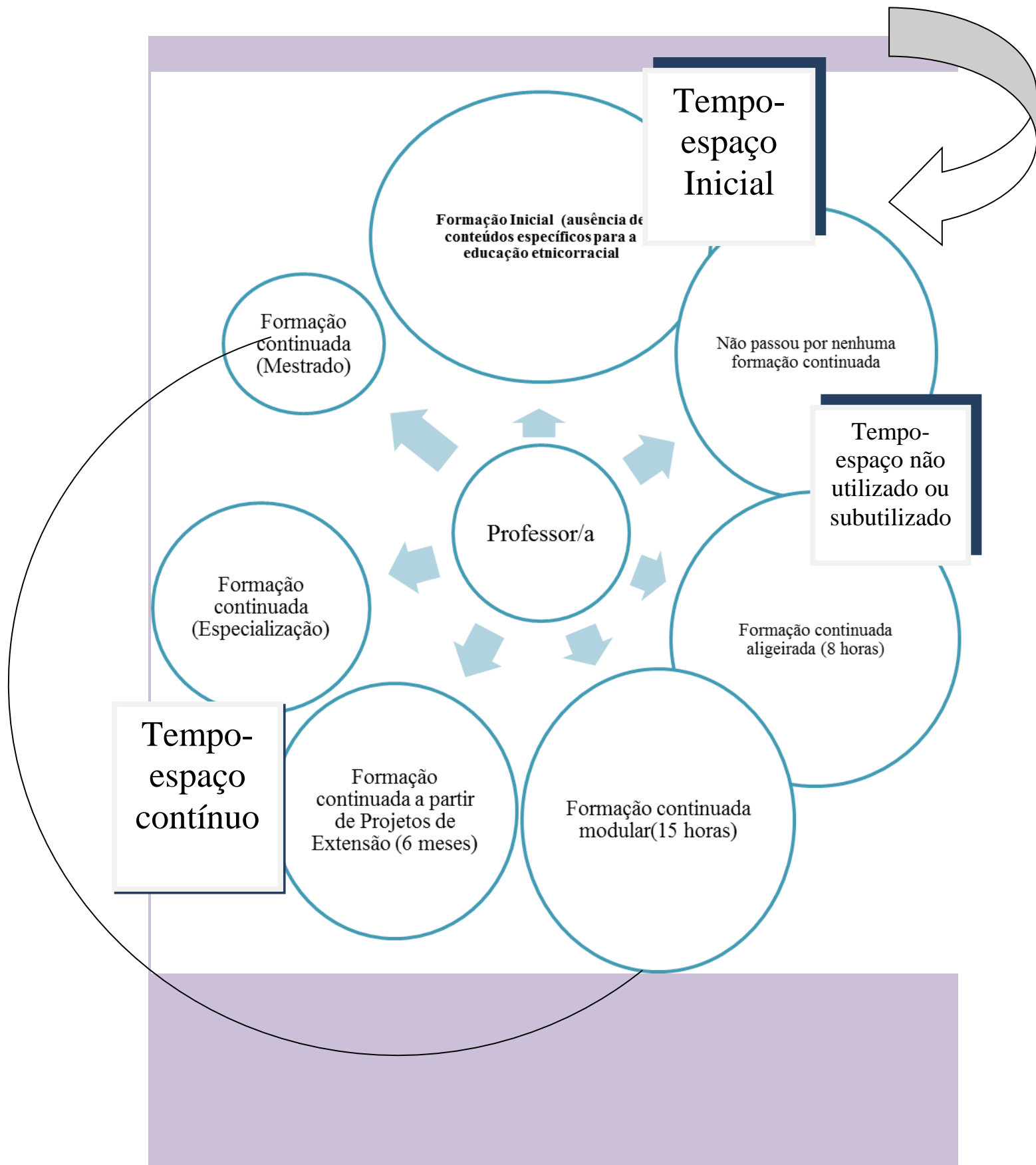
Apenas, 05 (cinco) professores/as trabalharam seus conteúdos articulados ou focados na temática, durante a semana da Consciência Negra. Outros não responderam a questão ou

disseram não ter participado. Vale ressaltar que o 20 de novembro consta como calendário obrigatório escolar, também, como modificação da LDB (9394/96), alterada em 2003.

Novamente, observamos que somente 04 (quatro) docentes trabalharam algum conteúdo em sua formação inicial, em alguma disciplina. Mas, nenhuma disciplina foi específica para esse fim. Ou seja, os conteúdos vieram de forma transversal. E, exclusivamente, 03 (três) professores/as tiveram a oportunidade de participar de formação continuada sobre a temática e acreditam que contribuiu para poderem articular essas competências nos planos de aulas.

Por fim, percebemos essa análise em um processo envolvendo uma teia intrincada de relações, em que o tempo-espço, permite ou omite as condições para uma formação para as relações etnicorraciais adequadas. Vejamos o mapa conceitual, a seguir:

MAPA CONCEITUAL DOS RESULTADOS



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ('IN' CONCLUSÕES):

Agora exponho às (in) conclusões deste trabalho final de curso. Portanto, reafirmamos o caráter inacabado do ser humano na sua relação com o tempo-espço, sustentando a ideia de que não é possível apontar uma conclusão estanque acerca do sujeito em contínuo processo de modificação. Diante disto, ao analisar os resultados obtidos a partir desta pesquisa, considero alguns aspectos que foram aprendizagens significativas.

O ato de ensinar requer do profissional da educação uma constante movimentação da criatividade, do comprometimento e de pesquisa, para Paulo Freire não há como dissociar o educador do educando, é essa relação interacional que vai resultar no processo de ensino/aprendizagem exitoso ou não.

As condições adversas e plurais que o/a professor/a encontra em seu cotidiano profissional é de fato desafiador e instigante, exigindo que tenha habilidades para lidar com a diversidade de forma dialógica, possibilitando uma ação pedagógica capaz de possibilitar ao educando a vinculação, a significação, a ressignificação e a socialização de saberes advindo de sua realidade e vivências.

Nesse sentido, é importante ao/a professor/a o cuidado consigo próprio e com o/a outro/a, para que desta forma possa também cuidar bem de si, para ser motivador/a do desenvolvimento escolar do/a educando/a. Não há como deixar de considerar que conteúdos e métodos específicos para educação etnicorracial são importantes, entretanto a afetividade e o envolvimento do/a professor/a é condição primeira no processo de vínculo com o/a educando/a.

Em um tempo e espaço cheio de multiplicidade, liquidez, fluidez, globalizado e repleto de exclusão social, cabe ao processo de formação, inicial e continuada, deste/a educador/a, ofertar reflexões teóricas e práticas efetivas no campo da educação enquanto direito humano, que possa promover as possibilidades necessárias para que o/a educando/a seja agente de sua história e ativo na sua libertação da opressão advinda do processo de exclusão social.

As classes populares, e mais especificamente, as pessoas negras e os/as afro-brasileiros/as, sem esquecer os povos aldeados, os jovens das classes populares, as mulheres e homens camponeses/as, têm na educação a possibilidade da construção de sua emancipação.

Os/as professores/as que atuam na modalidade de ensino da EJA, da Escola Irineu Pinto, vem implementando a obrigatoriedade dos conteúdos etnicorraciais, através de debates em sala, conversas, leituras de obras literárias com a temática negra, produção de textos críticos, imagens, análises de jornais/revistas, vídeos entre outros.

Em sua maioria colocam que trabalham esses conteúdos de forma superficial. O que corrobora nossa hipótese sobre a lacuna da formação inicial, em não possibilitar a obrigatoriedade de disciplinas específicas. Alguns se apropriam mais destes conteúdos, por

buscarem cursos de formação continuada, e até de pós-graduação, nível de especialização e mestrado para realizarem suas ações pedagógicas.

Ainda que, nossa análise se configurou enquanto processo que articulou uma rede de fenômenos e aspectos relacionais, teorias resultante de pesquisas, onde o tempo-espço se conforma capaz de produzir a possibilidade ou a impossibilidade que permita habilidades e capacidades, apreendidas na formação do/a professor/a, para relações etnicorraciais satisfatórias.

Entendemos que, a construção epistemológica da educação etnicorracial, sustentada no pensamento pedagógico emancipatório, necessita ser pensado considerando as situações escolares enquanto ambiente de aprendizado, e mais especificamente na sala de aula da EJA, onde as questões sociais são matéria prima da reflexão pedagógica.

Neste sentido, a formação do/a professora de EJA em atenção à lei nº 10.639/2003, que foi foco deste estudo, carece ser amplamente analisado nas pesquisas educacionais etnicorraciais.

Muitas inquietações continuam presentes no processo, que eclodi na minha própria formação inicial e que resultou nesse trabalho, pois entendermos que o jovem e o adulto, que são atendidos na modalidade da EJA, em um determinado tempo foi criança, e vivenciou situações conflitantes, no espaço educativo, formal e não-formal. Inquietações que surgiram no final desta investigação e que deverá ser aprofundada em estudos futuros. É, portanto instigante compreender como estas questões estão presente, também, na formação da identidade da criança negra e do/a professor/a que atua na modalidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AKIJA, Ana. **Mídia, poder, democracia, educação e etnia.** _____. In: CONCEIÇÃO, Fernando. (Org.), Educação Comunicação Globalitarismo a partir do pensamento de Milton Santos, Salvador: Edufba, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil.** Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1996.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais curriculares do Ensino Fundamental** /vol II, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**/Peter Burke; tradução, Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Ver. E ampl. – Jorge Zahar Ed. - Rio de Janeiro/RJ, 2008.

CARVALHO, Anna M. P. de. **Prática de ensino: os estágios na formação de professor.** 2º Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo/SP, 1987, 106 p.

CARVALHO, Mª Eulina Pessoa de. (org). **Consciência de Gênero na Escola.** João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. **Juventude no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas.** In: PETRINI, J.C; CAVALCANTE, V.R. (Org.). **Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar,** Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 54 – 83

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Educação no Brasil anos 60.** O pacto do silêncio. Disponível em:

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **A TRAJETÓRIA POLÍTICO-EDUCATIVA DE MARGARIDA MARIA ALVES:** Entre o velho e o novo sindicalismo rural. Tese de Doutorado apresentado no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2010.

FERREIRA NETO, Edgard. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de Teoria e Metodologias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador: a parceria SMEC e CEAFFRO (2005-2006). [Dissertação de mestrado] apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acessado em 09 de fevereiro de 2014.

GIL, Gilberto. Vinte e Cinco anos do Movimento Negro Brasileiro. In.: GARCIA, Januario. **25 anos do Movimento Negro no Brasil**. 2ª ed. Brasília: 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Pesquisa**. v.29 In.1 São Paulo jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall: tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed., 1 reimp. Rio de Janeiro/RJ, DP&A, 2011.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. Influxos na formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In.: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do.; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PILETTI, C. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação e adultos**. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo.** Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005. p.35-46.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, Centro de Educação do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em: <http://www.ufpb.br>. Acessado em: 09 de abril de 2012.

RAMOS, Murilo César. Educação, Comunicação e Cultura da Informação na transição pós-moderna. In: PEREIRA, Carlos A. M.; FAUSTO NETO, Antonio. (Orgs). **Comunicação e cultura contemporâneas.** Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

SANTOS, Michele dos. CANEN, Ana. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. UFRJ. **Desafiando o preconceito racial:** a escola como organização multicultural. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-2886--Int.pdf>, Acessado em 06 de setembro de 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículos. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro e CHAVES, Iduina Mont'Alverde (orgs.) **Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro/RJ: Quartet; Niterói/RJ: Intertexto. 1999.

SOUSA, Nadia Jane. **Globalização, tecnologias e mídias: elementos constitutivos do estar junto juvenil na contemporaneidade.** Tese de Doutorado apresentado no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2010.

VEIGA, Ilma P. e D'AVILA, Cristina (Orgs). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas-SP: Papirus, 2008.

WHITROW, G. J. **O tempo na história:** concepções de tempo da pré-história os nossos dias/G.J. Whitrow; BORGES, Maria Luiza X. de A. (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

APÊNDICE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado/a professor/a, gostaríamos de contar com sua colaboração para preenchimento deste questionário. O objetivo do mesmo é a realização do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que aborda a temática etnicorracial. Sua identidade não será revelada. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

1º PARTE

PERFIL SOCIOECONÔMICO

1- **SEXO** (Qual é o seu sexo?)

☐ Feminino

☐ Masculino

2- **FAIXA ETÁRIA** (Qual a sua idade?)

☐ Menos de 20 anos

☐ Entre 20 e 25 anos

☐ Entre 26 e 30 anos

☐ Entre 31 e 35 anos

☐ Mais de 35 anos

3- RENDA/VÍNCULO EMPREGATÍCIO

A) Quanto você ganha por mês? _____

B) Você é prestador de serviço ou concursado?

4- HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?

☐ Menos de um ano

☐ Entre seis anos e dez anos

☐ Entre um ano e cinco anos

☐ Mais de dez anos

5- QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

☐ Médio incompleto

☐ Superior completo com especialização.

☐ Médio completo

☐ Superior completo com mestrado.

☐ Superior em andamento

☐ Superior completo com doutorado.

☐ Superior incompleto

☐ Superior completo com pós-doutorado.

6- FAMILIAR

A) Estado civil

☐ Solteiro (a)

☐ União estável

☐ Casado (a)

☐ Solteiro (a)

☐ Divorciado (a)

B) Você tem filhos (a)? Se sim, Quantos ou quantas?

7- RAÇA/ETNIA

() Branca () Negra () Parda () Amarela (asiática) () Indígena

2º PARTE

1. VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/2003?

() SIM () NÃO

SE SIM, VOCÊ APLICA A LEI 10.639 EM SALA DE AULA?

() SIM () NÃO

2. QUAIS SÃO OS MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NA SUA ESCOLA QUE TE AJUDAM A APLICAR A LEI 10.639 EM SALA DE AULA?

() LIVROS () FILMES () LÚDICO () REVISTAS

DE QUE FORMA ESTES RECURSOS SÃO UTILIZADOS:

3. VOCÊ ACHA IMPORTANTE A EXISTÊNCIA DE UMA LEI QUE OBRIGA OS EDUCADORES A ATRAVÉS DE CONTEÚDOS, AJUDAREM OS ALUNOS A VALORIZAREM AS TRADIÇÕES E AS CULTURAS AFRICANAS INTRODUZIDAS NO BRASIL?

() SIM () NÃO

4. VOCÊ SE PREOCUPA EM CONSCIENTIZAR SEUS ALUNOS SOBRE A IMPORTANCIA DE RESPEITAR E VALORIZAR AS DIFERENTES RAÇAS FORMADORAS DA NAÇÃO BRASILEIRA?

() SIM () NÃO

5. OS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS AJUDAM NO COMBATE AO RACISMO?

() SIM () NÃO

6. VOCÊ JÁ NOTOU ALGUNS CONTEÚDOS OU FIGURAS CONTIDAS NOS LIVROS DIDÁTICOS PRECONCEITUOSO?

() SIM () NÃO

SE SIM, COMENTE:_____

7. EM RELAÇÃO À SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, DE QUE FORMA EM SALA DE AULA TRABALHA COM SEUS ALUNOS ESTE TEMA:

8. NO PERÍODO DE SUA GRADUAÇÃO OU PÓS GRADUAÇÃO ESTUDOU ALGUMA DISCIPLINA OU CONTEÚDO SOBRE EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL OU HISTÓRIA DOS AFRICANOS E CULTURA AFRO BRASILEIRA?

() SIM () NÃO

SE, SIM, COMENTE:

9. JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A LEI 10.639?

() SIM () NÃO

10. SE, SIM, AS FORMAÇÕES QUE FORAM FEITAS SOBRE A LEI 10.639/03 AJUDARAM NA ELABORAÇÃO DAS AULAS?

() SIM () NÃO

ANEXOS - Fotos da Escola

Fig. 2. Lateral do prédio da Escola Irineu Pinto – visão das janelas das salas de aulas.



Fonte: Idem.

Fig.3. Pátio/sinalização para o auditório



Fonte: Idem.

Fig. 4. Identificação de sala de aula da Escola Irineu Pinto



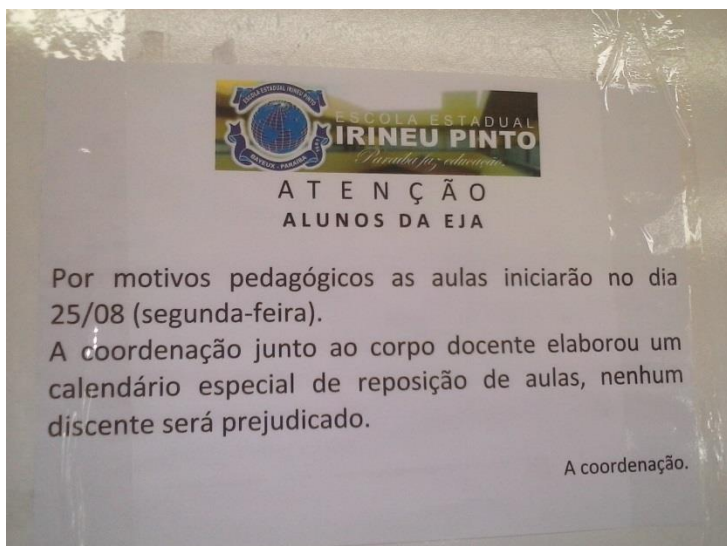
Fonte: Idem.

Fig. 5. Biblioteca da Escola Irineu Pinto



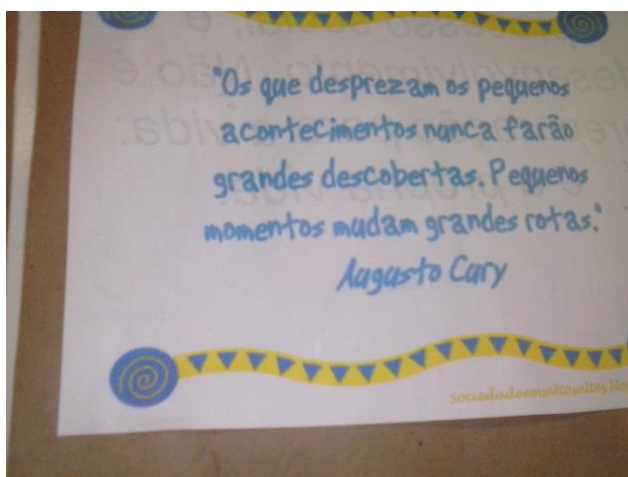
Fonte: Idem.

Fig.6. Aviso da Coordenação Pedagógica



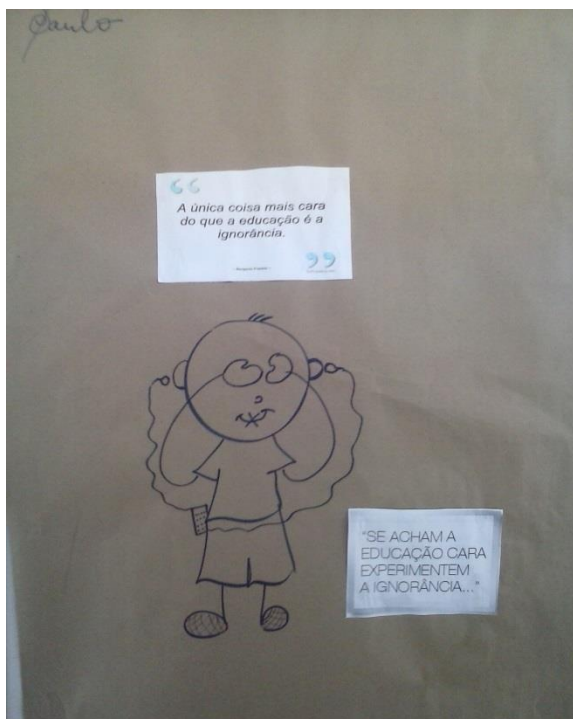
Fonte: Idem.

Fig. 7. Cartaz em mural



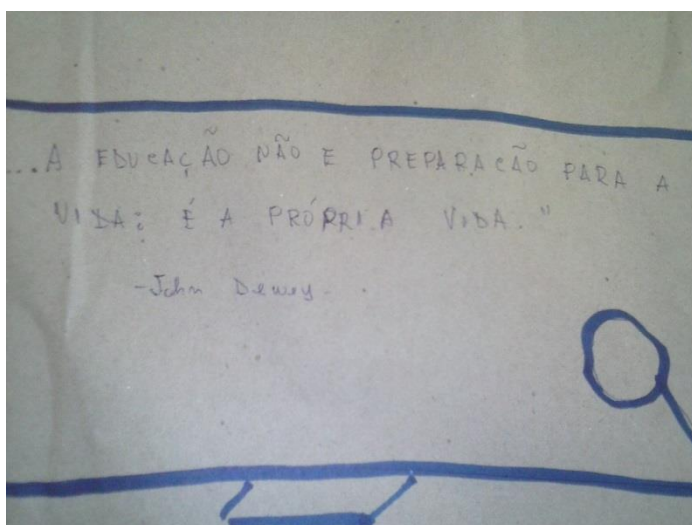
Fonte: Idem.

Fig. 8. Exposição de atividades de alunos/as.



Fonte: Idem.

Fig. 9. Exposição de atividades de alunos/as.



Fonte: Idem.

Fig. 10. Corredor principal da escola



Fonte: Idem.

Fig.11. Ginásio Esportivo da Escola Irineu Pinto



Fonte: Idem.

Fig. 12. Estudantes da Escola Estadual Irineu Pinto.



Fonte: Idem.

Fig. 13. Corredor próximo à sala de acessibilidade



Fonte: Idem.

Fig.14. Escola Irineu Pinto (entrada)



Fonte: Idem.

Fig.15. Escola Irineu Pinto (visão ampliada da frente)



Fonte: Idem.